أسس تعليم

الكتابة الإبداعية



الدكتور
رعد مصطفى خصاونة







أسس تعليم

الكتابة الإبداعية

الطبعة الأولى

١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

(٢٢٩٤/ ٧/ ٢٠٠٧)

٣٧٢,٦

خصاونة، رعد مصطفى خصاونة

أسس تعليم الكتابة الإبداعية/ رعد مصطفى خصاونة.-إربد: عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٧.

(   ) ص.

ر. إ.: (٢٢٩٤/ ٧/ ٢٠٠٧)

الواصفات:/الكتابة/ طرق التعلم// أساليب التعلم// الإبداعية// أساليب

* أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية.

ردمك: ISBN ٩٧٨-٩٩٥٧-٧٠-٠٤٦-١





عالم الكتب الحديث
للنشر والتوزيع
إربد - شارع الجامعة - بجانب البنك الإسلامي
تلفون: 00962-27272272 خلوي: 079/5264363
فاكس: 00962-27269909
صندوق بريد (3469) الرمزي البريدي (21110)
البريد الإلكتروني almalktob@yahoo.com
almalktob@hotmail.com

جدارا للكتاب العالمي
للنشر والتوزيع
عمان-العبدلي-مقابل جوهرة القدس
خلوي: 079/5264363

أسس تعليم

الكتابة الإبداعية

الدكتور

رعد مصطفى خصاونة

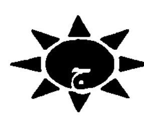
٢٠٠٨

جدارا للكتاب العالمي
عمان- الأردن

عالم الكتب الحديث
إربد- الأردن

المحتويات

الموضوع	الصفحة



الموضوع	الصفحة



مقدمة الكتاب

بسم الله الرحمن الرحيم، وبه نستعين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد أشرف الخلق، وخاتم النبيين، وآله وصحبه ومن تبعه أجمعين، وبعد:

فإن المحور الأساس الذي يدور حوله هذا الكتاب هو الكتابة الإبداعية، مفهومها، مهاراتها، واستراتيجيات تدريسها، لما للكتابة بعامة من دور بارز في تشخيص تاريخ الأمة وحفظ وحفظ تراثها، وتحقيق التواصل بين أبناء الإنسانية جمعاء، ولما للكتابة الإبداعية بخاصة من دورٍ بارزٍ في تعبير الأفراد عن مشاعرهم وتجاربهم وعواطفهم، والتأثير في الآخرين في مواقف الحياة المختلفة.

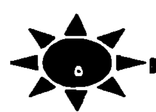
وقد جاءت فكرة هذا الكتاب للمساهمة في إثراء ميدان تعليم الكتابة الإبداعية، وتطوير معارف ومهارات المهتمين بتعلمها وتعليمها، ليمتلكوا الكفايات اللازمة لممارسة هذا الشكل من أشكال الكتابة التعبيرية.

ويأتي هذا الكتاب في تسعة فصول، هي:

الفصل الأول:- ويتضمن مفهوم الكتابة بدورها في تحقيق الاتصال الإنساني، وتبادل الأفكار والمعاني، والمفاهيم المتنوعة. بالإضافة إلى بيان أهمية الكتابة وتعليمها من خلال استنادها إلى استراتيجيات تقوم على الإبداع والتكاملية مع مهارات اللغة الأخرى.

الفصل الثاني: ويتطرق إلى عمليات الكتابة التعبيرية الأساسية وهي: التخطيط، والتأليف، والمراجعة. وبيان أهمية هذه العمليات في تحسين مستوى الأداء الكتابي، وتحقيق ناتج كتابي أكثر دقة وإبداعاً.

الفصل الثالث: ويتناول مفهوم التعبير وأهميته على اعتبار أنه قناة الاتصال الإنسانية، وأداة للتفكير والتعبير عن النفس، ويتضمن شروط وأسس تعليم التعبير، وأنواعه من حيث الأداء أو الغرض.



الفصل الرابع، وينتقل هذا الفصل إلى تحليل مفهوم الإبداع من وجهة نظر المختصين فيه، وبيان مكوناته ومهاراته المتنوعة، مع تقديم مقتطفات من الاتجاهات الحديثة في تدريسه.

الفصل الخامس: ويعرض مفهوم الكتابة الإبداعية، أهميتها ومهاراتها، مع بيان لأبرز استراتيجيات تدريسها، والمراحل التي تمر بها عملية الكتابة للوصول إلى إنتاج كتابي يتصف بالإبداعية.

الفصل السادس: ويوضح هذا الفصل مفهوم الاتجاه وطبيعته وأبرز خصائصه ووظائفه المتنوعة (النفعية، الدفاعية، المعرفية، التعبيرية) وكيفية تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العملية الكتابية.

الفصل السابع: ويعرض فيه المؤلف للدراسات ذات الصلة بتنمية الكتابة الإبداعية، وتنمية الاتجاهات نحو الكتابة الإبداعية، لتحقيق الفائدة للقارئ الكريم، وحتى يسهل الإفادة منها في الدراسات والبحوث ذات الصلة.

الفصل الثامن: يُقدَّم فيه برنامجاً تعليمياً مقترحاً يعتمد عمليات الكتابة كأساس لتحسين الناتج الكتابي الإبداعي، بعد تطبيقه على عينة تجريبية ورصد نتائجه التي كانت لصالح المجموعة التجريبية.

الفصل التاسع: ويعرض لنتائج البرنامج التعليمي المقترح التي تمّ رصدها وتحليلها من خلال المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

وأخيراً، فما كان لهذا الكتاب أن يصدر لولا فضل من الله عظيم، أسأله سبحانه وتعالى أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه، نافعاً به، فإنه نعم المولى ونعم النصير.

والحمد لله رب العالمين

المؤلف

د. رعد مصطفى خصاونة



الفصل الأول

الكتابة

طبيعتها، والاتجاهات الحديثة في تعليمها



الفصل الأول

الكتابة

طبيعتها، والاتجاهات الحديثة في تعليمها

تمهيد:

يعيش الإنسان اليوم ثورةً من التطور والتجديد المستمر في مناحي الحياة كافة، وهذا التطور المستمر انعكس على الإنسان، وعلى أشكال ممارسته لأنماط حياته المختلفة؛ فأخذ يفكر في آليات التطوير التي تمكنه من مواكبة هذا التغير الهائل.

وضمن هذا الإطار تغير مفهوم الإنسان لذاته من كائن منتج إلى كائن مبدع، وأعاد الإنسان النظر في الهدف من الحياة فطرح جانباً هدف توفير الاحتياجات الأساسية لكل فرد، وتحقيق الرفاهية؛ ليصبح الهدف تحقيق السعادة للإنسان. وبالرغم من أن السعادة نسبية إلا أن لها شروطاً للتحقق؛ فهي لا تتحقق مع الأداء النمطي، ولا تتحقق بعيداً عن امتلاك الإنسان لمصيره (تارجواتا، ١٩٨٩).

وكما تغيرت المفاهيم الكبرى للحياة؛ تغيرت بعض المفاهيم التابعة لها، مثل مفهوم التعليم، حيث تُغيّر من تعليم تلقائي إلى تعليم تشاركي إبداعي يعتمد المتعلم كأساس له. وبناءً على ذلك لم يعد المتعلم أداة تنتظر يد الصانع لتصقلها، أو يصرف عليها من موارد أخرى؛ بل أصبح المتعلم مورداً أساسياً في العملية التعليمية (بشور، ١٩٩٥).

وهذا ما دعا الباحثين إلى الاهتمام باللغة ودراستها، فقام الباحثون بدراسة ألفاظها، ومفرداتها، وتراكيبها، وكانت مدار الاهتمام حيث إنها وسيلة لإخفاء أفكار الأفراد، ووسيلة للتفكير، والتفاهم، وتوثيق الأفكار (خاطر وآخرون، ١٩٨٩).

وتعد اللغة أبرز أداة امتلكها الإنسان عبر تاريخه الطويل؛ فقد جيّر الإنسان هذه الأداة الطيّعة لتحقيق أهدافه المتنوعة عبر العصور المختلفة ومن أبرز هذه الأهداف تحقيق



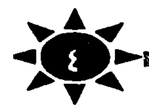
التواصل والانسجام مع أفراد المجتمعات المختلفة، والتعبير عن حاجاته واهتماماته، والتأثير في الآخرين تأثيراً يضمن له البقاء الأمثل.

وقد لاحظ "كونفيشيوس" منذ آلاف السنين قيمة اللغة، ووجوب الاهتمام بها فقال كلمته المأثورة: "لو أتيح لي الحكم لبدأت بإصلاح اللغة" (الكندري وعطا، ١٩٩٦: ١٣)، فاللغة عنوان ثقافة الأمة وحضارتها، ووسيلة من وسائل تقدمها، وأداة لنقل المعلومات والمشاعر، وهي ضرورية للتعبير عن الفكر، فهي الرابطة التي تصهر أبناء الوطن الواحد في بوتقة المحبة والتفاهم، وهي مستودع لتراث الآمة (السيد، ١٩٨٨). وقد عرفها جونز حيث قال إن اللغة هي "الكيان الذي يتواصل به بنو الإنسان، وعن طريقه يتفاعلون" (جونز، ١٩٦٨:١٥٨). واللغة وعاء الفكر عبر العصور، فمن خلالها نطل على الماضي، ونستشرف المستقبل، ونمتلك بها ناصية الحضارة، ونهتدي إلى طريق التقدم والازدهار. ورغم التعريف الشامل لابن جني للغة على أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، الذي يؤكد على طبيعة اللغة والغاية من استخدامها بين أفراد المجتمعات، بالإضافة إلى تأكيد دائرة المعارف البريطانية أن للُغة الصوتية أفضلية عند الأمم على بقية صور الاتصال الأخرى من كتابة وإيماءات وغيرها، فإن للجانب المكتوب أهمية كبيرة في جميع اللغات (السيد، ١٩٨٨).

مفهوم الكتابة:

هي إحدى مهارات اللغة التي تعدّ مفخرة العقل الإنساني، بل إنها من أعظم ما أنتجه هذا العقل. وبهذا تعدُّ الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال الإنساني، التي يتم بوساطتها الوقوف على أفكار الغير، والتعبير عما لدينا من معان ومفاهيم، ومشاعر، وتسجيل ما نود تسجيله من حوادث ووقائع (يونس وآخرون، ١٩٨١).

ولعل الكتابة أبرز الوسائل والطرق التي يستخدمها الإنسان في نقل ما يدور في ذهنه من فكر ومعان، فيسعى إلى ترجمتها من خلال الرموز المكتوبة بحيث يتمكن من نقلها إلى الآخرين، محققاً بذلك التفاعل والتواصل والمشاركة مع الآخرين.



وتعد الكتابة أداءً منظماً ومحكماً يعبر به الإنسان عن أفكاره،وآرائه ورغبانه، ويعرض عن طريقه معلوماته وأخباره، ووجهات نظره، وكل ما في مكنوناته، ليكون دليلاً على رؤيته وفكره وأحاسيسه، وسبباً في تقدير المتلقي لما سطره (فضل الله،٢٠٠٢).

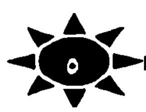
ويرى ألبرتسون وبيلينجسلي أن الكتابة من بين أكثر النشاطات الإنسانية الذهنية تعقيداً، وبشكل أساسي هي نمط من حل المشكلات؛ لأن الكاتب يجب أن ينتج وينظم مجموعة من الأفكار على الورق، وذلك عن طريق اختيار عدد من المفاهيم والعلاقات من خلال مجموعة واسعة من المعرفة وترتيبها بما يتلاءم مع معارف القارئ وحاجاته من جهة، ومع قيود الكتابة الرسمية. وهكذا فإن الكتابة مهارة معقدة لا يمكن إتقانها بسهولة، وتتطلب أشياء كثيرة لإتقانها من الجهد والعمل الجاد وتطور المهارات وسنوات من الممارسة (Albertson & Billingsley, 2001).

ويؤكد المركز العالمي للمعلمين (National Council of Teachers of English, 2002) أن الكتابة هي الأداة القوية للتفكير، ففي الكتابة يتعلم الكتّاب حول ذاتهم وعالمهم، وينالون القوة الكافية للنمو الشخصي وللتأثير في العالم.

أهمية الكتابة:

يرى السيد (١٩٩٦) أن الكتابة هي ثمرة العقل الإنساني، فباختراعها بدأ التاريخ الحقيقي للإنسان، وهي التي خلّدت الحضارات المختلفة على مرِّ الأزمان. ولكي تؤدي الكتابة وظيفتها لابد أيضاً من توافر شروط فيها للوصول إلى الدقة، والفهم، والوضوح حتى يتمكن الفرد من نقل أفكاره عند اتصاله بالآخرين.

والكتابة من حيث العموم، هي كلمة تبرز على الورق، سواء ما كان منها من نتاج العقل الخالص ونقصد هنا الكتابة العلمية البحتة، أم كان أدباً خالصاً، ونقصد الكتابة الإبداعية النابعة من صميم النفس الإنسانية والموزعة بين الوجدان والعاطفة (أبو زايده، ٢٠٠٠).



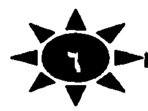
وعملية الكتابة هي نشاط إنساني إنتاجي يتطلب اتخاذ قرارات وممارسة مهارات تمكننا من نقل الأفكار إلى شكل رمزي، وخلق نصوص يكون التفكير فيها نشاطاً طبيعياً تكاملياً (Flower & Hayes, 1986) وعليه فإن الكتابة ليست آلية نقوم من خلالها بإيصال أو نقل المعرفة والإخبار عنها فحسب، ولكنها تقنية يتم بوساطتها تحويل المعرفة وتوليدها، وإعادة بنائها وتنظيمها في صورة جديدة من صور التنظيم المختلفة (نصر، ١٩٩٩). إن الكتابة فن وعمل إبداعي يتحقق عبر العملية والطريقة التي يتناول بها الكاتب موضوع الكتابة، وهي المنهجية التي بها تكتشف الذات بكل ما تشتمل عليه من أفكار ورؤى وتصورات ذهنية، وما فيها من قدرات لغوية وفنية مهمة كأهمية العمل الكتابي المنتج الذي يعبر عن الذات (Faigley,1985).

ويذكر بعض خبراء اللغة أن مهارة الكتابة تعدّ من أصعب مهارات اللغة، حيث أنه في كل مرّة يكتب فيها الكاتب جملة فإن هناك آلاف الفرص والاحتمالات للوقوع في الأخطاء، الأمر الذي يقضي بتعلمها وتعليمها وفق مستويات متدرجة من الأداء (نصر، ١٩٩٩).

ويعد تعليم الكتابة أحد المداخل المهمة في الحدِّ من انتشار ظاهرة الضعف اللغوي المتفشية بين التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، ولذا فإن أي تطوير في مستويات الكتابة سيؤدي بشكل أو آخر إلى إحداث تغيرات كميّة، ونوعية في التحصيل الدراسي بعامة، وفي تحصيل اللغة بخاصة. (نصر،١٩٩٩، خاطر، ١٩٨٤؛ ;Wittrock,1983; Rutter,1989 Odell,1980; Stotsky,1983).

أهمية تعليم الكتابة:

هناك ما يشير إلى قصورٍ واضحٍ في التعليم المدرسي، والبرامج التربوية المستخدمة يتمثل في ضعف القدرات التفكيرية العليا، لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة مما يدفع الكثيرين إلى القول بأن طلابنا لا يستخدمون عقولهم.



وعلى الرغم من الجهود التي بذلت من أجل تذليل صعوبة تعلم الكتابة وتحسين مستوياتها، سواء أكان ذلك على صعيد الخطط التربوية السنوية أم على مستوى تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام المختلفة، إلا أن ذلك لم يسفر حتى الآن عن حلول لمشكلات الكتابة الإنتاجية، ولم يعطنا مخرجات كتابية أفضل، فالطلبة لا يزالون يعانون ضعفاً شديداً في أنماط الكتابة ومهاراتها الأساسية (العثمان، ١٩٩٩). وربما يعود ذلك إلى انخفاض كفاية استراتيجيات التدريس التي يستخدمها معلمو اللغات في تدريس الكتابة، حيث تنصب جهودهم على الناتج Product دون الاهتمام بالعمليات Processes التي تتيح للطلبة فرصة توليد الأفكار وترجمتها في قوالب لفظية وصوغها بصورة مؤثرة وفاعلة تأخذ بالاعتبار قواعد التأليف والترجمة والعرض (نصر، ١٩٩٩).

وقد استنتج إيسكس (Essex, 1996) من الدراسة التي قام بها حول الكتابة الإبداعية، أن الضعف الكبير في مستويات الكتابة لدى الطلبة مرده إلى أن معلمي اللغات ينظرون في أثناء تعليمهم الكتابة إلى الناتج ولا يولون الكتابة كعملية أي اهتمام.

وبالرغم من التركيز على مادة التعبير في مناهج اللغة العربية، يلاحظ أن هذه المناهج لا تهتم بالمهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها الطلبة ليحسنوا من أدائهم في التعبير الكتابي بعامة والإبداعي بخاصة، فالعناوين الرئيسة للوحدات الدراسية تشد انتباه القارئ والمطلع عليها لكنها تفتقر إلى التطبيق العملي، الذي يجعل الطلبة قادرين على التعبير بوضوح وطلاقة، ولا يمكن ملاحظته في الميدان ما لم يكن هناك تدريب قبلي للمعلم، عن طريق عقد الدورات التدريبية، وللطلبة عن طريق توجيههم من المعلم المدرب المتمكن من تدريس هذه المهارة اللغوية (خصاونة، ٢٠٠٥).

وقد دعت منهاج اللغة العربية في مجال التعبير إلى ضرورة التركيز على نوعي التعبير، الوظيفي والإبداعي، ودعت إلى تنمية التفكير الإبداعي، والاهتمام بالمنحى العملي. وضرورة الاهتمام بالخيال العلمي والأدبي لدى الطلبة وتوجيههم إلى التدرب على إتقان المهارات اللغوية المختلفة من خلال الإجابة عن أسئلة التحليل والمناقشة والتطبيق التي ترد في نهاية كل وحدة من الوحدات الدراسية في كتاب التعبير والتلخيص.



وهناك من يرى أن ضعف الطلبة في الكتابة الإبداعية يعود إلى عدم استخدام استراتيجيات التعليم من أجل الإتقان، وذلك بالتركيز على التكامل اللغوي. ويؤكد هؤلاء أن معالجة الضعف في التعبير الكتابي يكون من خلال التركيز على عمليات الربط بين المهارات اللغوية المختلفة في مواقف التعلم (مذكور ١٩٩١) و (Cate, 1987; Doby, 1987; Getkham ,1989).

ويمكن القول إن الواقع التعليمي لمهارة الكتابة في معظم الدول العربية يعاني ضعفاً؛ وذلك بسبب ضعف الطلبة في مادة اللغة العربية، وغياب الثروة اللغوية والمحصول اللغوي الكافي، وبالنتيجة ضعف المقدرة على التأليف والإبداع (يونس، ١٩٨١). فضلاً عن نظرة المعلم إلى تعليم التعبير على أنه أمر صعب زيادةً على غياب الكتاب المدرسي المناسب الذي يتدرج في كيفية تعليم التعبير للطلبة، فنجد أن كتب التعبير والتلخيص في صفوف المرحلة الأساسية العليا (الثامن، والتاسع، والعاشر) في مجملها عبارة عن نصوص أدبية، وعناوين لمادة التعبير وأسئلة تطبيقية في نهاية الوحدة (العثمان، ١٩٩١).

ويمكن القول إن تحديد المعلم لمجال الكتابة ونمطية الموضوعات التي يكلف الطالب بالتعبير عنها، وعدم ترك الحرية للطالب لممارسة الكتابة وإبداع نصوصها سبب رئيس للضعف الكتابي بعامة والإبداعي بخاصة.

وتستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الكتابة الإبداعية التي تعد الغاية النهائية من تعلم مهارات اللغة الأخرى، والتي تسدُّ الفجوة بين الإنسان ومواقف حياتيّة تتطلب منه التعبير والتواصل مع الأفراد.

وأن هذه الدراسة تحاول تنمية قدرات الطلاب في الكتابة الإبداعية. وذلك من خلال تأكيدها ضرورة امتلاك الطلاب لعمليات الكتابة وتوظيفها في مواقف الكتابة الإبداعية؛ مما ينمي قدرة التلاميذ على التواصل الجيد، والتعبير عن خواطرهم وعواطفهم وإحساساتهم ومشاعرهم، بحيث يتحقق لهم التقبل الاجتماعي والراحة النفسية، ومواكبة التطور في وسائل الاتصال اللغوي بعامة والكتابي بخاصة.



وبالنظر إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في ميدان الكتابة عامةً، والكتابة الإبداعية بخاصة، يمكن القول إن كمّ الدراسات حول متغير الكتابة الإبداعية ما يزال قليلاً جداً إذا ما قورن على سبيل المثال بالدراسات التي تناولت الكتابة التعبيرية عامةً، لذلك تكون هذه الدراسة مساهمة جيدة لإثراء مجالات البحث حول الكتابة الإبداعية.

وتستمد هذه الدراسة أيضاً أهميتها من أنها الدراسة الأولى في هذا المجال، حيث لم يعثر الباحث على دراسة مماثلة تتناول الكتابة الإبداعية، الأمر الذي يعطيها أهمية بالغة لما تسفر عنه من نتائج تساعد في لفت انتباه القائمين على عمليات التعلم والتعليم اللغوي، للاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد المناهج تطوير برامج تدريب المعلمين بقصد تفعيل أدوارهم في مواقف تدريس الكتابة الإبداعية.

كما يتوقع الباحث أن تسهم هذه الدراسة في تقديم المعرفة الكافية لطلبة المرحلة الأساسية في مجال الكتابة الإبداعية، باعتبار هذه المرحلة هي بداية انطلاق الإبداع لديهم، وبداية الحاجة لاكتشاف الذات والحاجة للتعبير عن المشاعر والأحاسيس لديهم.

الاتجاهات الحديثة في تعليم الكتابة:

الكتابة والإبداع:

ويكاد يجمع الباحثون والخبراء في مجال الكتابة الإبداعية أن مظاهر الإبداع في الكتابة تتمثل في قدرة الكاتب على الإفصاح عن ذاتيته ورؤاه حيال ما يكتب (ربيع،١٩٩١؛ مدكور، ١٩٨٨؛ فضل الله، ١٩٩٨؛ عصر، ١٩٩٢).

وتعدُّ الكتابة الإبداعية من أرقى أنواع التعبير، لأنها تحقق المتعة النفسية للفرد، وتؤدي إلى صقل المواهب الأدبية لدى الفرد وتنميتها، فالتعبير لا يقصد به التعبير في الحياة اليومية، الذي يتصدى لنقل معلومة بسيطة أو معنى طارئ، إنه تشكيل لعناصر الطبيعة على نحو يحيل هذه العناصر إلى فن (الملا، ١٩٩٧). ويتضح هذا المعنى من خلال الجدة في الفكرة والعمق والتجديد في إبراز الصورة المتخيلة. لهذا فهي صورة من التفكير الإبداعي الذي



يتطلب أفكارا جديدة غير معروفة، وإتباع أساليب غير شائعة لحل المشكلات الطارئة (سمك، ١٩٩٨).

إن الكتابة فن وعمل إبداعي يتحقق عبر العملية والطريقة التي يتناول بها الكاتب موضوع الكتابة، وهي المنهجية التي بها يتم اكتشاف الذات بكل ما تشتمل عليه من أفكار ورؤى وتصورات ذهنية، وما فيها من قدرات لغوية وفنية مهمة كأهمية العمل الكتابي المنتج الذي يعبر عن الذات.

ويؤكد لاوسن (Lawson, 1990) أن الكتابة عملية إبداعية ذهنية معقدة تتكون من تحركات منتظمة بين الانخراط والانعكاس. فالكاتب منشغل في تكريس كامل اهتماماته لواجب خلق النص سواء أكانت ملاحظات أم كتابة كاملة، أما الانعكاس فيتألف من الجلوس، ومراجعة كل المادة المكتوبة أو جزء منها، واستحضار الذكريات، وتوليد الأفكار من خلال الربط ونقل الأفكار، وتخطيط المادة الجديدة، وكيفية إيجادها وتنظيمها.

والكتابة في الأساس هي نشاط ذهني يعتمد على أدوات ومصادر مادية من القلم والورقة إلى معالجة النص، وهي أيضاً نشاط فردي، لكن الكاتب عند ممارسته النشاط التعبيري الكتابي ينغمس في عالم من التأثيرات الثقافية والاجتماعية. فالكاتب عضو من المجتمع يمارس ويشارك في التعبير عن الأفكار والتقنيات مع غيّره من الكتّاب (Mike, 1999).

ويعد التعبير أهم فروع اللغة العربية، فهو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره ويعبر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه، ويقضي حوائجه في الحياة، وبه تمكن القارئ أو المستمع من أن يصل بسهولة ويسر إلى فهم المقروء والمسموع (مدكور، ١٩٨٨). وهو غاية الدراسات اللغوية جميعها وعنصر مهم من عناصر النجاح الذي لا يستغني عنه الإنسان في حياته لخدمة نفسه ومجتمعه، فهو وسيلة الفرد في الاتصال بغيره وفي تبادل المصالح وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية، ووسيلته في التعبير عن مشاعره والتعبير عن أفكاره وما يجول في خاطره (الملا، ١٩٩٧).



والتعبير في ماهيته ما هو إلاّ عمليات ذهنية أدائية، ويقوم على الخلق والابتكار، من خلاله تحول الأفكار والمعاني والصور الذهنية المجردة لدى الكاتب إلى رموز خطيّة في صورة من صور التعبير الكتابي المؤثرة، وهو في جملته عمليات بنائية تراكمية سواء ما تعلّق منها بالشكل أو بالمحتوى (نصر، ١٩٩٩).

ويهدف تعليم التعبير إلى إقدار المتعلمين على التحدث بطلاقة والكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات سليمة تتناسب ومستواهم اللغوي، وإبداء آرائهم، وجلاء أفكارهم في صراحة، ووضوح وحسن عرض وبأسلوب راقٍ رفيع ومؤثر، وتعويدهم الدقة في اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني (الملا، ١٩٩٧).

والتعبير ليس فرعاً لغوياً معزولاً عن باقي فروع اللغة، بل هو متشابك ومتداخل يتكامل في مهاراته اللغوية مع فروع اللغة الأخرى، أي أن تقدم الطالب ونموه في أحد الفروع اللغوية؛ هو تقدم للطالب ونمو له في مهارات التعبير. وهذا يعني أن التخطيط للبرنامج اللغوي في أي مرحلة تعليمية لابد أن يخطط كوحدة متكاملة تراعي المستوى اللغوي للمهارات المخصصة لكل فرع لغوي على المستويين الراسي والأفقي معاً، باعتبار التعبير المحصلة النهائية للدراسات اللغوية (شحاتة،٢٠٠٠).

وهناك من يرى أن أهمية التعبير تكمن في أنه وسيلة من وسائل تطوير اللغة وإثرائها. حيث يجد أن التعبير يجسد ما اكتسب الفرد من مفردات وتراكيب ويدعم المهارات اللغوية المتوافرة لديه (Chastain, 1976).

والتعبير ليس مجموعة من المهارات اللغوية المختلفة التي تمكن الطالب من التعبير بيسر فقط، بل إن للتعبير بعداً آخر غير البعد اللغوي ألا وهو البعد المعرفي الذي يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات عن طريق القراءة المتنوعة الواعية. وهذا البعد المعرفي يكسب الطالب عند الكتابة الطلاقة اللغوية، والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها، مما يؤكد ضرورة الاهتمام بالقراءة لدى الطلاب، وربط ما قرأ مع ما سيقوم بكتابته (شحاتة،٢٠٠٠).



المنحى التكاملي:

يكاد يجمع الباحثون على أن التكامل من أبرز الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات (نصر, ١٩٩٩٤؛ يونس والناقة ومدكور،١٩٨٠) بالإضافة إلى الاتجاه الوظيفي وربط الكتابة بالمواقف الاجتماعية، ويقتصر الباحث هنا على استعراض المنحى التكاملي، وإستراتيجية ربط الكتابة الإبداعية بالقراءة الإبداعية.

يشير (مراد،١٩٩٠) إلى أن المنحى التكاملي طريقة تنظيمية لمحتوى المنهاج، ومن خلاله يتم النظر إلى اللغة على أنها كل متكامل لا فروع متفرقة، حيث يطبق على النص المختار المهارات اللغوية، وهكذا تتاح للطالب فرصة تعلم أكثر من مهارة في ظل العلاقات الطبيعية القائمة بينها ومن خلال توظيف الطالب للمعارف المختزنة لديه ذات الصلة بالمهارات المستهدفة (شناق، ٢٠٠٠).

وينظر المتخصصون إلى التكامل على أنه عملية تحدث في عقل المتعلم أثناء محاولته لتنظيم معارفه وخبراته، لتصبح ذات معنى وتتصف بالوحدة والشمول؛ لأن الخبرة المنظمة في ذهن المتعلم كل متكامل لا يمكن الفصل بين أجزاءه، ولأن اللغة تتميز بالوحدة رغم تغاير أجزائها. ولابد من الإشارة إلى أن تقسيم اللغة إلى فروع لا يقوم على أساس علمي أو تربوي، بل يحول دون تحقيق تعليم اللغة لأهدافه، ولا يساعد على تحقيق النمو اللغوي لمهارات اللغة بشكل متوازن لدى المتعلم، وبناءً عليه فإنه يمكن حصر دواعي التكامل اللغوي في الآتي:

أ. تقسيم اللغة إلى فروع يرتكز على المادة، والعقل الإنساني وحدة متصلة، ويجب أن تقدم اللغة على أنها وحدة متماسكة.

ب. يهدف التكامل إلى التأكيد على المهارات العقلية التي تعين المتعلم في اكتشاف المعرفة، مما يساعد على ارتباط خبرات المتعلم بشرط أن تكون مناسبة لمستواه العقلي.

ج. يهدف التعلم اللغوي إلى بناء القدرة التعبيرية، مما يستلزم تآزر المهارات اللغوية جميعها لتحقيق هذا الهدف.



د. اللغـة عملية اتصال تتضمن عمليتي الإرسال والاستقبال، مما يستلزم أسلوب التكامل لإنجاح الاتصال.

و. قـد نـتعلم اللغـة بـشكل مهـارات أو فـروع منفصلة لكننا عند الاستخدام نستخدمها كـوحدة مـتكاملة. فاعـتماد الأسـلوب التكاملي أثناء تدريس النشاط اللغوي يساعد علـى تيـسير هـذا الـتعلم ويـساعد في رفع مستوى تحقيق الأهداف المتوخاة منه (عبد الوهاب وآخرون، ٢٠٠٢).

ويشير المختصون إلى تعدد مداخل التكامل اللغوي ومن أبرزها:

١. مدخل العمليات العقلية.
٢. مدخل المشكلات.
٣. مدخل الموضوعات المترابطة.
٤. المدخل التنظيمي.
٥. مدخل المفاهيم.
٦. مدخل المشروع.

ويشير عبد الوهاب (٢٠٠٢) إلى أن هذه المداخل تعتمد على:

أ. تحديد الخبرات التعليمية المناسبة للأهداف المنشود تحقيقها.
ب. تحديد كيفية تنظيم هذه الخبرات.
ج. اختيار المواقف التعليمية المناسبة للأهداف والمحتوى.
د. تحديد دور المعلم والمتعلم.
ه. تحديد طرق واستراتيجيات التدريس.
و. تحديد طرق التقويم اللغوي المناسب.

ومـن أبـرز مـداخل التكامل اللغوي مدخل العمليات الذي يتم فيه تعليم المهارات اللغوية من خلال سياقات لغوية منظمة وذات دلالة. ولكي يحقق مدخل العمليات الأهداف المرجوة لابد من الالتزام ب:



١. تقديم المهارات اللغوية في إطار تعليمي متكامل يمكّن المتعلم من اكتسابها والسيطرة عليها.
٢. توفير مواقف تعلم تسمح بالتدريب على المهارات اللغوية وإتقانها.
٣. التقويم المستمر للمهارات اللغوية لمعرفة ما تمّ اكتسابه، والتأكيد على ما يعاني من نقص فيها.
٤. إثارة دافعية المتعلم.
٥. تحديد أدوار المعلم والمتعلم.

ويمتاز المنحى التكاملي بعدة خصائص منها:

أولاً: الخصائص اللغوية: حيث يساعد هذا المنحى على تعليم اللغة في إطار واحد متكامل تتضافر المهارات فيه لتحقيق النضج اللغوي لدى المتعلم، ويساهم في إغناء المعجم اللغوي الذي يمكّن المتعلم من بناء المعنى في مواقف الخبرة المتنوعة، ويؤدي إلى الوصول بالأداء اللغوي إلى أقصى ما يمكن بلوغه.

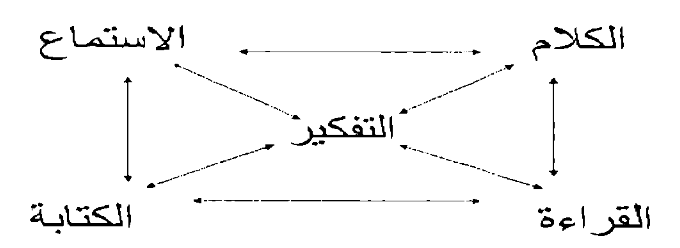
ثانياً: الخصائص النفسية: بما أن التكامل عملية تحدث في ذهن المتعلم فإنه يتسم بالتدرج في إكساب المتعلم المهارات اللغوية، ويتطلب ممارسة التعلم التشاركي الفاعل أثناء الأداء اللغوي أو الأنشطة اللغوية المصاحبة، وبذلك فهو يهتم بمهارات التفكير كالربط بين الأسباب والنتائج، وإبداء الرأي أو اقتراح الحلول، أو تحديد العلاقات بين العناصر المختلفة.

ثالثاً: الخصائص التربوية: إن المنحى التكاملي أسلوب يساعد المتعلم على تنظيم الخبرات اللغوية المقدمة للمتعلم، كما يسعف المتعلم في تنظيم خبراته بشكل يساعده على اكتسابها وممارستها والتدرب عليها.

ويرى كل من شو وكلوديا (Shaw&Claudia, 1996) أن المنحى التكاملي في تدريس مناهج اللغة العربية هو استخدام استراتيجيات تدريس تتيح للطلبة في مواقف التعلم



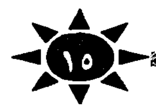
والتعليـم اللغـوي الربط بين مهارات اللغة الأربع من جهة، والتفكير من جهة أخرى، وربط هـذه المـنظومة المتكاملة مع محتويات المناهج الدراسية الأخرى من خلال ما يمكن أن يقوم به الطلبة من نشاطات بحثية، ولغوية في مجالات المحتوى المختلفة (نصر، ٢٠٠٣).



ويـشير كـل مـن شـو وكلـوديا (Shaw & Claudia, 1996) ووسـولز وجونـز (Swales & Johns, 1990) إلى وجـود أمـثلة عديـدة للـتداخلات بـين عمليات القراءة والكـتابة في مواقـف التعلـيم، تبين أن الاستجابات الفردية للمادة المقروءة تكون أكثر فاعلية عـند اسـتخدام القـارئ النـشاطات الكتابية، كعمل الملخصات، وإجراء التصنيفات. كما أن هناك ما يشير إلى أن استخدام الكتابة في تدريس المناهج الدراسية المختلفة يساعد الطلبة على الاسـتيعاب، ويحـسن قـدراتهم على التفكير ويجعلهم أقدر على التفاعل مع محتويات المقروء (نصر، ٢٠٠٣).

وقـد أكـد كـثير مـن المربين أهمية التكامل بين القراءة والكتابة والكلام والاستماع، وبلـوروا هـذا الـتوجه مـن خلال ما يعرف بالطريقة الكلية في تعليم اللغة كما نتج عنه أيضاً بـناء المـناهج بطـريقة الوحدة الدراسية والتي ينظر إليها على أنها بديلة عن المنهاج التكاملي، مستندين في هذا التوجه إلى أن استخدام اللغة يحدث على الدوام في موقف، والموقف في حد ذاته شيء كلي وهام في تكوين المعاني (الوقفي، ١٩٩٦).

وقـد كانـت نـتائج الدراسـات التجريبية التي تبنت استخدام إستراتيجية التكامل في التعلـيم وفـق بـرامج أعدت لهذه الغاية لصالح المجموعات التجريبية؛ إذ أحدثت فروقاً ذات



دلالـة إحـصائية لصالح المجموعات التجريبية، وأن أفراد هذه المجموعات قد أظهروا حماساً في الإقبال على البرامج، وكانت نتائجهم إيجابية نحوها (Mckannon. etal, 1997).

إستراتيجية ربط الكتابة بالقراءة:

لما كـان المنحـى التكاملـي علـى درجة كبيرة من الفاعلية في تنمية مهارات الكتابة؛ وكانـت عملـية ربـط الكـتابة بالقـراءة جـزء مـن هـذا التكامل اللغوي فإن خلق أجواء من الانسجام والألفة بين الطالب والنص يقلل المسافات ما بين البعد النفسي والبعد الاجتماعي داخـل غرفة الصف، وهذه العلاقة توثقها علاقة الكتابة بالقراءة، إذ أن الكتابة تسمح للطلبة بالعمـل خـلال قـراءاتهم ممـا يجعـل عملية الفهم أقرب إلى أذهانهم (Zammel, 1992). فالقـراءة والكـتابة مهارتـان متكاملـتان؛ فأثـناء القـراءة يقـوم الطالب بتعرف معنى المقروء، معـتمداً علـى بـناء علاقات بين أجزاء النص، وعلى خبراته السابقة. وفي حالة الكتابة يحاول الكاتـب اسـتدعاء المعانـي لـيقوم بتنظيمها وكتابتها في جمل، وفقرات مستعيناً بخبراته السابقة أيـضاً (Barchers, 1994). لـذلك أهـتم علمـاء اللغات بربط الكتابة بالقراءة؛ فقد تحرى فـيجو تـسكي (Vygotsky) دور القـراءة والكتابة في تغير البناء المعرفي عند المتعلم، وتقدم بـاقتراح مفـاده أن الكـتابة المبكـرة للطفـل هـي بالحقـيقة محادثـة داخلـية مدونـة (Weisberg, 1994). كما يشير (نصر، ١٩٩٠) إلى أن القراءة المنتجة تتطلب قيام الطالب بمهـام كتابـية مـساندة، تـساعد في الـسيطرة علـى مـا تـشتمل علـية المادة من أفكار وحقائق ومفاهـيم بـارزة، كـأن يلخـص الأفكار الموجودة في النصوص المقروءة، أو يعيد كتابتها على شكل ملحوظات أو رسومات (العبدالله، ٢٠٠٧).

ويـؤكد زامـل (Zamel, 1992) اشـتراك القـارئ مـع الكاتـب في اسـتخدام اسـتراتيجيات إدراك الكلمـات، فهما يفهمان بنى اللغة، وينظمان الأفكار، ويوظفان الخلفية المعـرفية، ويـدركان أن الغايـة مـن الـنص المقـروء هـي فهمه، وأن الكتابة والقراءة عمليتان تهدفان إلى نقل المعنى وإيجاده.



وعـندما يفكـر الكاتـب أن يـتقمص دور القـارئ للنص فإنه يفكر في كتابة توقعات وحاجات القارئ، إذ يعد الكاتب نفسه هو القارئ الأول للنص(Krool,1993).

ويحكـم طبـيعة علاقـة القـراءة بالكـتابة حقائـق أساسية مثل الفهم العميق للمقروء الـذي يحـدث عـندما يعاد تنظيم الأفكار والمعلومات التي يشتمل عليها حيث تتم إعادتها في صـورة جديـدة، وإن اقتـصار الطالب على العمليات القرائية وحدها لن يكون كافياً لتحقيق تعلـم فعـال، وأن الاعـتماد علـى الكـتابة وحـدها وسـيلة غـير دقيقة لإقناع العقول (نصر، ١٩٩٠:١٢٥).

ويـشير (الـصوص، ٢٠٠٤) إلى أن الاهـتمام بتعلـيم الكـتابة أخذ يتجه نحو الإبداع لذلك برزت الكتابة الإبداعية التي هي مظهر من مظاهر التفكير الإبداعي؛ فالكتابة الإبداعية هي عملية تفكير لأننا عن طريق التفكير نستخرج الأفكار الإبتكارية التي نريد أن نعبر عنها، وعملية التفكير تجعلنا نكتشف الأفكار غير التقليدية وتطويرها، والتوسع فيها.



الفصل الثاني

عمليات الكتابة

التخطيط، التأليف والمراجعة



الفصل الثاني

عمليات الكتابة

التخطيط، التأليف والمراجعة

عملية الكتابة

يعدُّ التعبير التحريري إنشاءً لموضوع بتحويل الأفكار، والآراء والمعلومات الموجودة في الذهن إلى عمل مكتوب يترجم الأفكار من صورتها غير المرئية إلى صور مرئية (فضل الله، ٢٠٠٢). وعليه فإن الكتابة تصنف من بين أكثر النشاطات الذهنية الإنسانية تعقيداً.

وبشكل أساسي فهي أسلوب لحل المشكلات؛ لأن الكاتب يجب أن ينتج وينظم مجموعة من الأفكار على الورق، وذلك عن طريق اختيار وترتيب عدد من المفاهيم والعلاقات من مجموعه واسعة من المعرفة تتناسب وحاجات القارئ (Flower& Hayes, 1986).

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه فلور (Flower, 1989) من ضرورة النظر إلى موضوع الكتابة بوصفه مشكلة يقوم الكاتب بعملية التخطيط للتعامل معها، ثم البحث في كيفية ترجمة هذه الخطط والأفكار إلى جمل وتراكيب.

ويرى جيمس (James, 1977) أن الكتابة عملية في غاية التعقيد؛ لأنها تستلزم إشراك وإدخال خبرات وتجارب ذات معنى، وبطريقه متناغمة تخلق انسجاما بين مكونات النص.

والكتابة عملية مكونة من مجموعه من العمليات التي تجري في شكل متزامن تقريباً (Hedage, 1993)، وهي تتسم بالصعوبة والتعقيد، لأنها تقوم على الخلق والإبداع (Davidson & worshm, 1992)، حيث تحول الأفكار والمعاني والصور الذهنية التي يملكها الكاتب إلى رموز خطية مؤثرة (Fearnan, 1992; James, 1973)، وهي عملية بنائية تراكمية من حيث الشكل أو المحتوى (Sheridon, 1992).



والكتابة الإنشائية عملية خلاقة تستدعي إعمال الذهن وعمق المعالجة، ودقة التناول للموضوع مدار الكتابة، زيادة على أن آلية الكتابة طريقة فاعلة لتعليم التلاميذ كيف يستخدمون إستراتيجية التفكير بشكل عام والنقد على وجه الخصوص (Sheridon,1992 .(Zamel,1992

وهناك من يرى أن الكتابة عمل يحدث من خلال سياق اجتماعي، ويوجه لجمهور من القراء ويعتمد نجاحها على مدى وعي الكاتب بجمهوره وحاجاتهم، فهو الوحيد القادر على خلق الأفكار، وتوريد المعاني وصياغتها في قوالب لغوية وصور تعبيرية مناسبة تتفق مع طبيعة الموضوع، وهدف الكاتب وخصائص القارئ (نصر، ١٩٩٩). وقد لا يكون دور الكاتب فاعلا بمعزل عن المنهجية أو العملية التي يعتمدها في تناول الموضوع قيد الكتابة، وفي كيفية معالجة المعلومات ذات العلاقة، لأن الآلية هي التي تتيح للكاتب الابتكار وإنتاج اللغة في مستوياتها الراقية.

وتشير الدراسات التي تناولت الكتابة بوصفها عملية إنشاء Composing Process إلى أن عمليات التخطيط Planning والتأليف Composing والمراجعة Revising هي أكثر العمليات التي يوظفها القائم بعملية الكتابة في أثناء ممارسة الإنشاء التعبيري (Silva,1989)، مما يستلزم ضرورة تدريب المتعلمين على ممارسة هذه العمليات، وتطوير اتجاهاتهم نحوها، وتنمية قدراتهم على استخدامها في جميع مواقف الكتابة الرسمية وغير الرسمية (فضل الله، ٢٠٠٢).

وهناك ما يشير إلى تركيز كبير على الناتج الكتابي وإهمال لعمليات الإنشاء وبناء النص، وقد يعزى هذا القصور الواضح في مستوى الأداء الكتابي لدى الطلبة، إلى أن نتائج الأبحاث أكدت أن تعليم عمليات الإنشاء ينبغي أن يكون هدفا من أهداف تعليم الكتابة في مختلف مراحل التعليم، وأن هذا التعليم يعدّ مدخلا لمعالجة ظاهرة الضعف في الكتابة الإبداعية خاصة، وفي اللغة عامةً (نصر، ١٩٩٩).

وقد أجمعت الدراسات على أن عدم استخدام التلاميذ لعمليات الإنشاء مرده عدم دراستها، أو تلقنها بشكل معارف تقليدية دون استخدامها أو توظيفها أو التدريب



عليها في مواقف كتابية (شحادة، ١٩٩٣؛ Applepee,1981).

ويمكن القول بأن التوجه نحو ممارسة الكتابة يتطلب الوقوف عند العمليات الإنشائية، وفهمها وتحليلها؛ لأن وعيها وإدراك دورها في النص المنتج، يتطلب معرفة العمليات التي تؤدي إلى ظهوره وهذه العمليات، هي عملية التخطيط، وعملية التأليف، وعملية المراجعة.

١ - عملية التخطيط:

وهي أولى عمليات بناء النص، وتحتاج إلى الكثير من الوقت قبل البدء بوضع الأفكار على الورقة؛ فالكاتب بشكل عام يواجه سلسلة من القرارات (Murray, 1993) ويشعر أنه لا يملك شيئاً ليكتب عنه، مع العلم أنّ حياته مليئة بالأحداث والمواضيع المتنوعة (Jonh, 2002)، ويمكنه اختيار البداية من تلك الأحداث والمواضيع(LeCount,2002).

ويطلق على عملية التخطيط مرحلة ما قبل الكتابة Re-Writing وتعنى باكتشاف الغرض من الكتابة، وتحديد الموضوع وكيفية كتابته (يونس وآخرون، ١٩٨١). فالكاتب يمارس تقانات المساءلة الذاتية كأن يسأل نفسه لمن أكتب؟ وما الغرض من الكتابة؟ وكيف سأتناول الموضوع؟ هل العناصر مدار الكتابة متسلسلة وشاملة لجميع جوانب الموضوع؟ وما التنظيم المناسب لطبيعة الموضوع؟ وما الأسلوب الفاعل الذي سأعتمده لإقناع القارئ بأهدافي وتوجهاتي (نصر، ١٩٩٩).

وتستدعي الإجابة عن تلك التساؤلات اللجوء إلى ممارسة أساليب العصف الذهني، والمناقشة، والحوار لبلورة الخطط العقلية واستدعاء الأنساق الفكرية، وتوفير مادة لغوية تتلاءم وطبيعة الموضوع للتأثير في القارئ وإقناعه بوجهة نظر الكاتب (Hedge, 1993).

ومما يؤكد فاعلية عملية التخطيط للكتابة الإبداعية مجموعه من الدراسات التي آجرتها فلور (flower,1989) بعنوان: "التخطيط في الكتابة" والتي أشارت فيها إلى أن عملية التخطيط بكل إجراءاتها الفنية، والأدائية تستهدف بشكل رئيس إكساب الطلبة القدرة على استخدام الإستراتيجية البنائية في إنتاج اللغة، مما يحتم على الكاتب ممارسة الإحساس



الداخلي بمشكلة الموضوع، والنظر إليه وتحديد كيفية الطرح ثم تحديد فكرة الموضوع، وتحليلها إلى عناصرها الأساسية، ومناقشة مفاهيم الموضوع، وتوريد أفكار مرتبطة بالموضوع، وتصوّر الشكل أو القالب الذي ستظهر ضمنه الكتابة حول الموضوع.

ومن اللافت للانتباه أن الكاتب عندما يضطلع بمهمة كتابية فإنه أثناء التخطيط للكتابة يمارس مناشط ذات صله بالموضوع لعلّ أهمها ما يأتي:

١. تجميع الحقائق ذات الصلة بالموضوع.
٢. اكتشاف طبيعة العلاقات بين عناصر الموضوع، مما يسهم في فهم طبيعة المشكلة مدار الكتابة.
٣. وضع تفسيرات وتحليلات تتلاءم ومشكلة الكتابة.
٤. البحث عن حل لمشكلة الموضوع أو اقتراح حلول.
٥. مراجعة نتائج تحليل المشكلة والافتراضات المترتبة على تلك الحلول. (Van-Gelderon,1997).

وترى كرول (Kroll, 1990) ضرورة ممارسة عملية التخطيط قبل الشروع في ممارسة الكتابة، الأمر الذي سيؤدي إلى إنتاج أعمال كتابية وفق معايير الكتابة الفاعلة. ويؤكد ذلك ما يراه الخبراء في هذا المجال من أن إنتاج نصوص جيدة يستوجب توليد الأفكار، ثم تنظيمها والربط بينها في إطار عمليات الكتابة المعروفة، وأنه لا بد من الانتقال بالطلبة من مرحلة إلى أخرى بصورة تدريجية، فنجاحهم في التخطيط يؤدي إلى نجاح في المراحل اللاحقة (نصر، ١٩٩٩؛ Johns, 1999).

ويؤكد الخبراء فاعلية عملية التخطيط فهي أساس النجاح في الإنشاء اللغوي، وهي التي تمكن الطلبة من بلورة المشكلة والإحساس بأهميتها، وذلك يؤدي بدوره إلى الخلق والإبداع في إخراج النص المكتوب. فيصفونها بأنها خطوات لتحقيق الهدف من الكتابة بل إنها العنصر المحوري في نجاح عملية الاتصال بين كاتب النص وقارئه، فالتخطيط ينفذ ثلاث وظائف: تساعد الأولى الكاتب في تنظيم الأفكار الرئيسة للموضوع، وتسمح الثانية بتسليط



الضوء على الأفكار الأكثر أهمية وتبرزها للقارئ، وتعطي الثالثة رؤية واضحة لكيفية تقديم المعرفة الجديدة بينما يحتفظ القراء بإدراكهم للمعرفة القديمة (Bonnie, Flower, 1989; 1982).

ويرى والتر (Walter,1977) أن الناس يستطيعون أن يتذكروا الأفكار والمعارف، ويقرؤوها بسرعة أكبر عندما يخطط لتنظيمها فتقدم بشكل منطقي، وذلك على نحو أفضل مما يفعلون عندما تقدم لهم الأفكار نفسها، والمعارف بأسلوب عشوائي لم يخطط له.

فالنص ليس سلسلة من الأفكار والجمل أو الفقرات، بل هو محتوى يقدم حقائق أساسية أو داعمة لغيرها توجه للقارئ بهدف التأثير فيه.

ويشير الخبراء إلى أن ممارسة عملية التخطيط للنص المراد إنتاجه يؤدي إلى إنتاج نص ذي جودة عالية وأكثر تربطاً في محتواه Spivey&King,1989; Kellogg,1987 ;Selfe,1984). فالكتاب الجيدون هم من يضعون الخطوط العريضة، أما الكتاب الرديئون فهم غير معنيين بوضع الخطوط العريضة للنص ونادراً ما يخططون للنص بوصفه وحدة واحدة، ولكنهم يخططون بوضع جمل فقط (Perl, 1979; Rose, 1980; Sweeder, 1981).

إن ممارسة عملية التخطيط تبدأ قبل شروع الكاتب في إنتاج نصه، لكنها لا تنتهي عندما تبدأ عملية الكتابة، فهي ترافق الكاتب في ممارسته لها أثناء إنتاج النص وعند مراجعته لها، وهو ينتقل إلى الأمام وإلى الخلف ومن مرحله إلى أخرى بينما يقوم بتنظيم أفكاره وتصفية خططه (Perl, 1979;Sommers, 1980;Nold, 1981; Harvey, 1983).

إن معلم الكتابة الناجح هو ذلك المعلم الذي يدرب طلابه على ممارسة عملية التخطيط، وذلك يعني أنه يزودهم بالدافعية نحو الكتابة، وينمي محبتهم لإنتاج كتابات جيدة، يعمل من خلالها الكتاب على نقل أفكارهم بشكل فعّال إلى كلمات مكتوبة، لأنّ المعلم مسهل للكتابة، وعضو في مجتمع الكتابة الصفية يعمل مع طلابه لتحسين إنتاج الكتابة وممارسة عملياتها (خصاونة، ٢٠٠٥).



٢ - عملية التأليف:

التأليف عملية مركبة تشمل المناقشه ومرحلة الكتابة الأولية، حيث يجمع الكاتب أفكاره حول الموضوع، ثم يعد خطة أو تصوير ذهني للأفكار، وتوزيعها داخل جسم الموضوع، وتطوير الحس بأهمية البدء بالكتابة، الذي يتم من خلال تقديم مهمات تشمل التكنيك اللازم لممارسة عمليات الكتابة بدءاً بالتفكير بالموضوع، والمسألة الذاتية وحتى إنشاء الموضوع في صورته النهائية (Hedge, 1993). أما ستين (Stein, 1990) فعدّ عملية التأليف عملية معقدة تتطلب وضوح المعنى لما سيُقرأ ويكتب، حيث تضم هذه العملية كلاً من مهارة انتقاء الألفاظ والمصطلحات، وبناء جملة الفكرة الرئيسة، وتدعيم وتقوية الأفكار بالأدلة، وتأليف مقدمة مناسبة، والربط بين الجمل وعمل استنتاجات.

وهناك من يرى أن عملية التأليف أو البناء محاولات تنظيمية بنائية يقوم بها الكاتب، قابلة للتعديل تقود الكاتب إلى الصورة النهائية لمادة الكتابة، ويؤكدون أن التأليف الناجح يولد إحساساً عالياً بالهدف من الكتابة، ويعمل على تطوير النص، وتنظيم أجزائه، وكذلك يؤدي إلى تطوير الأفكار عبر الجمل والتراكيب، وأنها تشير إلى أشكال متعددة لقطعة من الكتابة قابلة للتغير يصل الكاتب من خلالها إلى مرحلة النسخة النهائية، وغالباً ما تشير إلى كم كبيرمن النص المكتوب (Harris&Graham, 1996; Collins& Cross, 1993).

ويرى ألبرتشت (Albrecht,1981) أن عملية التأليف تمرُّ بخطوات عدة وصولاً إلى مادة منظمة ومبدعة أبرزها:-

١- بناء خطوات عريضة للموضوع.

٢- كتابة كل ما يعتبره الكاتب مهماً.

٣- تقسيم المعلومات إلى زمر رئيسه.

٤- تصميم شجرة أفكار.

٥- أخذ آراء الآخرين.



وهـذا يعـني أن الكـتاب المـبدعين يجمعـون المعلـومات ويحـددون الأفكار الرئيسة، ويحـددون المعلـومات والمـصادر الأكثـر إقناعاً للقراء، التي تدعم وجهات نظرهم، وينظمون أفكـارهم ويختـارون الأفـضل منها للتعرف إلى موضوعهم بشكل أكثر إيضاحا، وبمعنى أخر فهـم يختارون المعلـومات الأكثـر أهمية والأكثر ارتباطا بهدف الكتابة والأكثر حاجة لتطوير النص المنتج.

وهناك من ينظر إلى عملية التأليف على أنها نتاج عمل جملة من القدرات والمهارات العقلـية واللغـوية المتـشكلة الـتي تجعـل الكاتـب قـادراً على انتقاء الألفاظ والمفردات الأكثر ملائمـة، وبـناء التراكيب والجمل التي تكشف بوضوح عن المعاني والأفكار موضوع التعبير، وتقـديمها للقـارئ في شكل وحدات لغوية مترابطة. ولعل إنتاج جملة البداية أو جملة الموضوع ومـا يـرتبط بهـا مـن أدلة، وتفاصيل مسانده هي الأساس في بناء الوحدات اللغوية لموضوع الإنـشاء، فـإذا تمكـن الطالـب مـن تحديد جمُلة الفكرة الرئيسة وتفصيلاتها فإنه سيكون قادراً على السير قدماً في إنتاج الكلام وتنظيمه في شكل فقرات مترابطة (نصر، ١٩٩٩).

وقـد يـسهم تـزويد الطلـبة بمعـايير التأليف في الارتقاء بمستوى الكتابة ولعل أبرزها وجـوب الاهـتمام بالمـضمون، وبمـا يشتمل عليه من معان وأفكار، وعلامات واستنتاجات، وإعطـاء الطلـبة الكـتّاب مساحة كافية من الحرية للتعبير عن أفكارهم ودون تردد أو خوف، وتـشجيع الطلـبة علـى الإفـادة مـن آيـة فكرة تتبادر إلى أذهانهم حول الموضوع مهما كانت غريبة وغير مألوفة (John, 2002).

إن جهـداً كـبيراً ومـنظماً ودقـيقاً على المعلم بذله عندما يعمل على تطوير عمليات الإنـشاء لـدى طلبـته، وبخاصـة هذه المرحلة من الكتابة، فهي الأكثر أهمية؛ لأنها تمثل حلقة الوصـل بـين مـرحلة التخطـيط ومرحلة المراجعة، وبالتالي فإن نجاح الطلبة في السيطرة على كلـتا المـرحلتين يعـني كفـاءة المعلـم في حـسن التعامل مع مرحلة التأليف وكيفية إنمائها لدى طلبته.



٣ - عملية المراجعة:

المراجعة واحدة من أبرز عمليات الإنشاء الثلاث التي تستهدف تقليل التعقيد والغموض في المكتوب، لأنها تسمح للكاتب أن يغير اهتمامه المركزي من مجرد الإنتاج إلى مجرد العمليات، فهي قد تفضي بالكاتب إلى إصدار حكم على المنتج الكتابي، وربما تدفع به إلى تغيير المادة المكتوبة، أي أنها آلية تمكن الكاتب من إعادة النظر والتفكير فيما يكتب، وممارسة أشكال التقويم في كل ما يتعلق بالمادة المكتوبة من حيث الشكل، والمضمون، والأسلوب، سعيا إلى إخراجها في صورة أكثر اكتمالا. فالمراجعة عملية شاملة وليست مقتصرة على تصحيح الأخطاء اللغوية أو ممارسة عمليات الحذف والإضافة، ولكنها عملية تقويم شاملة لقدرات الكاتب في مجال إنتاج اللغة وكتابتها، ووسيلة ناجحة لزيادة اعتماد الطلبة على أنفسهم والثقة بها في تلافي كثير من الهنات والهفوات (نصر ١٩٩٩).

وليست المراجعة أيضاً جزءاً من عمليات الكتابة فحسب، وإنما هي إحدى المهارات التي ينبغي أن يستهدف الباحثون والمعلمون العمل على تنميتها لدى الطلبة، ذلك لأنها تسهم في تنمية الوعي بمعايير نقل الأفكار والمفاهيم، والتعبير عنها بنجاح باستخدام الكتابة (Van- Geldron,1997). وبعبارة أخرى فإنها تقييم للأفكار قبل إخراجها بقالبها النهائي.

ويشير وايت (Witte, 1983) إلى أن الكُتّاب يقومون بمراجعات لما قبل الموضوع، ويحدث ذلك أثناء عملية التخطيط، وهي تتشكل تدريجياً أثناء عملية الكتابة.

وتمثل المراجعة دوراً مركزياً في عملية الكتابة، بل هي قلب الكتابة، فهي تقدم خياراً حيوياً للكاتب في التحرك بحرية عبر أجزاء المكتوب، إذ بدون المراجعة يصبح التقدم في إنتاج موضوعات تتجه نحو الأفضل أمراً يصعب تحقيقه (Matsuhashi, 1987). وهناك من يرى أن المراجعة استراتيجية تستهدف تقليل التعقيد والغموض في المكتوب، وذلك لأنها تسمح للكاتب أن يغير اهتمامه من الإنتاج الى تقييم الإنتاج، وهي إعادة صياغة للموضوع بشكل أفضل مع السيطرة على مشكلات الكتابة المرتبطة بالمهارات الدنيا، أو المهارات



الميكانيكية، كالهجاء وعلامات الترقيم وما شابه ذلك (Ransden &Levy,1994; Bridwell, 1980).

وتعتمد طبيعة المراجعة وتكرارها على مستوى كفاءة الكاتب فالكاتب الجيد يراجع أكثر، وتكون مراجعاته بشكل أساسي مرتكزة على معنى النص (Faigley, 1981; Flower,et. Al, 1986; Monahan,1982; Wright, 1983)، فيركز على التصحيح والترقيم والمعنى للمفردات. ويميل الكاتب الجيد إلى تشخيص المشكلة التي تعيق معنى النص، وبينما تتم المراجعة فإن النص يتطور ويرقى نحو الإبداع وبالنتيجة فالمراجعة تحسن جودة النص ويتحقق الرضى لدى الكاتب (Beach, 1976 ; Monahan, 1982; Gee, 1984).

والمراجعة تتفق مع أهم سمة من سمات الكتابة ألا وهي سمة التغيير الدائم في المواقف، فكمية المعلومات المتوفرة تتغير عندما يتزايد إنتاج النص، وبحسب (& Carey Flower, 1989) فإن الطبيعة المتكررة للعملية الكتابية الملاحظة في التخطيط والمراجعة تسمح بإعادة الصياغة وصولًا إلى نص يتسم بالجودة من حيث وضوح الهدف وتركيزه وإقناع القارئ، ويتسم أنه مركب بشكل منظم من حيث اللغة والأسلوب (Rijlaarsdam, 1986 ;Schoonen,1987).

ويؤكد الباحثون دور التنافر أو عدم الانسجام في عملية المراجعة، حيث يشير جريف (Graves,1978) إلى أهمية دور عدم الانسجام في حفز الكاتب لتصويب الأخطاء، أو إعادة الصياغة فحينما لا يرضى الكاتب عن جملة ما، فإنه يسارع إلى إعادة صياغتها، بحيث تناسب السياق وتترابط مع المعنى بشكل أكثر فعالية.

ويرى سومرز (Sommers, 1982) أنه حينما يدرك ذوو الخبرة من الكتاب عدم الاتساق بين الأداء الفعلي والمستهدف، فإنهم يحسون بعدم الانسجام، وهو بدوره يستثيرهم لإجراء عمليات المراجعة، حيث ينقبون عن معان وصيغ جديدة أو بديلة، بحيث تكون أكثر اتساقا في تحقيق الأهداف المرجوة من وراء المكتوب.



ويـرى بـيرل (Perl, 1979) أن الإحساس بعدم الانسجام أو التنافر يدفع الكاتب إلى التحـرك للخلف في قراءة الموضوع، وذلك بهدف البحث عن الأسباب التي أدت إلى هذا الإحساس، ومحاولة التغلب عليها.

وصـنف بـيش (Beach, 1976) الكـتاب مـن حيث ممارسة عمليات المراجعة إلى فئتين: إحـداهما تتمـثل في الكُـتّاب الـذين يـراجعون بتوسـع أو إسهاب، والأخرى أولئك الكـتاب الـذين نـادراً مـا يـراجعون، أو لا يجـرون مراجعات على الإطلاق. وفي هذه الحالة تكـون المـراجعة لـدى الفئة الأولى وسيلة لتحديد المقاصد، وإدراك التباين بين تلك المقاصد، وبـين المسودات الـتي كتـبوها، بخـلاف الفـئة الثانية التي ترى في المراجعة مجرد عملية تجميل وتزيين للمكتوب فقط.

وهناك من يرى أن العزوف عن مراجعة الفرد لما يكتب، قد يعود إلى ضعف الدافع، وضـعف ثقـة الكتاب بأنفسهم، وربما يعود إلى أن هذه العملية تتطلب جهداً عقلياً قد يؤدي إلى تعطـيل عملـيات إنـتاج الموضـوع أو الاسترسـال في سرده، فضلا عن النمطية في الكتابة (Van- Gelderon, 1997).

أمـا العـوامل المؤثـرة في نمـط المـراجعة، فقـد يـؤدي تـصويب المعلـم وتركـزه على الملاحظـات الـشكلية إلى عـدم اكتراث الطلبة بهذه العمليات، لأنهم يحسون أن لا فائدة من القيام بها (Bridewell, 1984).

وفي إطـار الحديث عن المراجعة فقد وُجِد أن الفرد حينما يشرع بالكتابة في موضوع جديـد، فإنّـه يـستطيع الـتغلب علـى العديـد من المشكلات التي واجهته في المرة الأولى أثناء عملـية الكـتابة. وهـذا ما يقلل بدوره من عمليات المراجعة، لأنه يمارس هذه العمليات أثناء التخطيط، أو ضمن أنشطة ما قبل الكتابة (Murray, 2001).

ويتـضح مما سبق أن المراجعة هي إعادة قراءة النص المؤلف من وجهة نظر القارئ، والـبحث عـن مـواطن الـضعف وتدعـيمها، وتحديد شمولية الأفكار ووضوحها وخضوعها للنسق اللغوي العام، وإجراء التعديلات اللازمة لإخراج الصورة النهائية المثلى للنص.



الفصل الثالث

التعبير

مفهومه ، أهدافه وأنواعه ومجالاته



الفصل الثالث

التعبير

مفهومه ،أهدافه وأنواعه ومجالاته

مفهوم التعبير

تشكل اللغة لوحة فنية يثبت عليها الكاتب ألوانه ومعانيه، ممارساً بذلك نشاطاً إنسانياً لا تستقيم الحياة ولا تأخذ وجهها الصحيح إلا به، فهذه اللوحة تحاكي وجدان الكاتب، وترسم آلامه، وتطلق تطلعاته من خلال كلماتها التي تحكمها أنظمة اللغة وقوانينها، مشكلة بذلك قالباً تعبيرياً يحقق له التواصل مع الآخرين، ويحقق له ذاته من ناحية أخرى.

ويعد التعبير وسيلة بارزة تمكن الإنسان من التعبير السليم عن أفكاره، وتمكنه من الإطلاع على أفكار الآخرين، وأن يبرز ما لديه من مشاعر ومفاهيم وتسجيل الحوادث والوقائع التي يرغب بتسجيلها.

ويمتاز التعبير بسمات منها الوضوح والدقة والترتيب والجمال، ولما يتمتع به من منزلة كبيرة تُعنى التربية اللغوية بتنمية مهاراته وقدراته في مراحل التعليم المختلفة (ظافر والحمادي، ١٩٨٤).

ويعرف مجاور (٢٠٠٠) التعبير الكتابي بأنه قدره الإنسان على أن يكتب في قوة ووضوح، وحسن عرض ودقة أفكاره، وخواطره وإحساساته بشكل متسلسل ومترابط.

أما محمد فضل الله (٢٠٠٢) فيرى أن التعبير الكتابي هو إنشاء لموضوع معين بتحويل الأفكار، والمعلومات والآراء الموجودة في الذهن إلى شكل مكتوب يترجم الأفكار والآراء. وهو شكل من أشكال التدريب على التفكير من ناحية، وعلى استخدام اللغة بمحتوياتها المختلفة من ناحية أخرى.

ويرى مدكور (١٩٩١) أن التعبير عمل لغوي دقيق كلامًا أو كتابة مراع للمقام ومناسب لمقتضى الحال ويبعث السرور في النفس.



وبـذلك فالتعـبير هـو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره بلغة سليمة، وتصوير جميل، وهـو الغايـة من تعليم اللغة، وهو ممارسة فعلية للقدرات العقلية واللغويّة معًا. وهذه الممارسـة هـي الـسبيل لتحقـيق الاتـصال الـناجح مـع أفراد المجتمع , وتحقيق حاجات الفرد ورغباته أو إشباع لميوله وأحاسيسه.

أهميه التعبير:

أشـارت نـتائج البحوث والدراسات إلى أن ألوان النشاط اللغوي كثيرة ومتعددة إلا أن أبـرزها علـى الإطلاق هي تلك الأنماط المتصلة بالتعبير، مما يستدعي ضرورة إعادة النظر في منهج تعليم التعبير (Johnson, 1997; Taylor, 1976).

ويعـد التعـبير الكتابـي أبـرز أنماط النشاط اللغوي، إذ أن الإنسان بفضله يبقى على اتصال دائم بثقافته وتراثه، ويفيد من نتاج العقل الإنساني الذي لا بديل عن الكلمة المكتوبة كأداة لحفظه ونقله وتطويره.

ويشكل التعبير قناة الاتصال الإنسانية وأداة للتفكير والتعبير عن النفس،التي لا غنى للبشرية عنها (طعيمة ومناع، ٢٠٠١).

والتعـبير بأنواعه المتمثلة في دروس المحادثة والإنشاء الشفوي والكتابي هو الغاية من تعليم مهارات اللغة للتلاميذ، فكل ما يدرسونه من المهارات وأنماط النشاط اللغوي، إنما هو وسـائل تخدم غاية إتقان التعبير، حتى يصبحوا قادرين على الإيضاح عما يخالج نفوسهم من أفكـار دون تعثر ولا خجل، وحتى يستطيعوا تنظيم زمرة من الأفكار في موضوع درسوه، أو قـضية يهتم بها الناس، فيعمدوا إلى تصويرها تصويرًا واقعيًا ويكتبوها في أسلوب جيد يجمع بين الترتيب والتأثير سواء أكان مختصرًا أم مطوّلا (سمك، ١٩٩٨).

إن كـتابة الأفكـار وتدويـنها بهدف التأثير ترتقي بالكاتب لتحقيق غاية الاتصال، إذ إن التعـبير يعـد أبـرز أداة للاتـصال بـين الفـرد والجماعـة، ومـن خلالها يمكن للغة أن تنتج وتـستهلك، وبهـا يستطيع الفرد إفهام الآخرين ما يريد، وأن يفهم في الوقت ذاته ما يراد منه من الآخرين.



وهو وسيلة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، مما يحتم على هذا النوع من التعبير أن يُبنى وفق نسق تراكيبي صحيح، وأن التعبير الصحيح أمر ضروري يتوقف على إتقانه تقدم المتعلم في كسب المعارف المختلفة (بني جابر، ٢٠٠٢).

ويؤكد علماء النفس على ضرورة الربط بين حسن التفكير وجودة الكتابة (Carol,1992) إذ يرون أنهما مظهران لعملية عقلية واحدة، فنمو كل منهما مرتبط بنمو الآخر وارتقائه، وكلاهما مرتبط بالخبرات التي يعيشها الإنسان في حياته، فمتى يكون التعبير حياً لابد أن يثير في النفس أحاسيس وذكريات ومشاعر، والتعبير الذي يستعمله التلميذ ولا يقابل في ذهنه معنى مستمداً من تجاربه الشخصية هو صيغة ميتة بالنسبة له مهما امتلك من قيمة بلاغية (سمك، ١٩٩٨).

ويبدو أن إدراك التلاميذ لقيمة الكتابة أمر صعب، ولا يمكن إكسابهم هذه الأهمية إلا إذا وجهت أنظارهم إلى أن قيمة الكتابة تدرك من خلال الوعي بأنها شكل من أشكال الاتصال أكثر من كونها إنتاج وممارسة عملية الكتابة التي يقوم بها الكثير من الناس في حياتهم اليومية وبشكل عادي، مما يستلزم ضرورة التفكير في الجمهور الذين توجه لهم الكتابة (Jolly, 1986; Chan, 1986).

ويشير تشومسكي (Chomsky,1965) إلى أن ما يميز الإنسانيّة هو ذلك الاستخدام المبدع للنظم التي توَظف في تحويل الأفكار والمشاعر إلى كلمات وجمل.

أهداف التعبير:

من البديهي أن ترتبط أهداف التعبير بأهداف تعليم اللغة العربية ارتباطاً قوياً؛ ذلك أن التعبير هو المحصلة النهائية لدراسة اللغة العربية بجميع مهاراتها. وتتمثل أهداف تعليم التعبير بصورة عامة في تدريب الطلاب على التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وخبراتهم بشكل صحيح، وتهيئة الطلاب لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تستلزم التعبير، وتدريبهم على التفكير المنطقي المنظم، مما يمنحه مساحة للإبداع والتجديد ثم ممارسة جميع أنواع النشاط اللغوي التي تتطلبها المواقف المجتمعية، حتى يتمكن الطلاب من إتقان ضروب



التعبير المختلفة، ويكتسبوا القدرة على وصف الأحداث التي تجري معهم أو تواجههم في مواقف الحياة المتنوعة من خلال توظيف مخزونهم اللغوي، واستخدام الخبرات السابقة ذات الصلة (بني جابر، ٢٠٠٢؛ عطا، ١٩٨٨؛ فضل الله، ١٩٩٨؛ عامر،٢٠٠٠؛ السيد، ١٩٨٨؛ شحاته، ٢٠٠٠؛ الكندري وعطا، ١٩٩٦، (Boice,1993; Singh,1994)).

ويمكن القول أن أهداف التعبير تتنوع بتنوع أشكاله وأنواعه، لكن الهدف الأساس من تعليم التعبير كما سبقت الإشارة يتمثل في خلق القدرة على التعبير السليم الواضح المنمق لدى المتعلم، وهذا الهدف العام يتطلب تحقيق مجموعة أهداف خاصة لتعليم التعبير، وهي:

١. تزويد المتعلم بالقدرة على التعبير بلغة سليمة تراعي قواعد الاستخدام الجيد لأنظمة اللغة التركيبية والصرفية والدلالية.
٢. تمكين المتعلم من التعبير عن أفكاره وأحاسيسه وانفعالاته، وعواطفه بشكل راقٍ ورفيع ومؤثر فيه سعة الأفق ورحابة الإبداع.
٣. تمكين المتعلم من توسيع دائرة معارفه وأفكاره من خلال رجوعه إلى المكتبات، ومصادر المعلومات والبحث في موضوعات متنوعة في كتب الأدب والقراءة والمواد المختلفة، مما يعينه على فتح آفاق الإبداع الكتابي لديه.
٤. إكساب الطالب القدرة على ممارسة التفكير المنطقي في عرض أفكاره وتسلسلها والبرهنة عليها، لتكون مؤثرة في نفس المتلقي.
٥. تنمية حساسية المتعلم لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة ككتابة بطاقة تهنئة أو رسالة لصديق، أو كتابة مذكراته وخواطره. بالإضافة إلى القيام بجميع أنواع النشاط اللغوي التي يمارسها المجتمع كالمحادثة والمناقشة، ومواجهة الآخرين وتقديم التوصيات المختلفة التي تسهم في تكيف المتعلم مع مجتمعه.

ونظراً لأهمية تلك الأهداف فقد أكد مؤتمر التطوير التربوي (١٩٨٧) المكانة المهمة التي يحظى بها التعبير بين مهارات اللغة وفنونها، وضرورة الارتقاء بمستويات الكتابة، وعلى



ضرورة تنمية قدرات التلاميذ على التعبير عن الأفكار والأحاسيس، والانفعالات، والعواطف، ومشاعر الحزن، والفرح، والألم، ووصف الطبيعة، وأحوال الناس، وكتابة الشعر، والقصة، والمقالة، والخطبة، والمسرحية، مما يستدعي إكسابهم ثروة لغوية وفكرية تظهر في تعبيراتهم الكتابية، وتنمية قدرات التلاميذ على كتابة الرسائل، والتقارير، والملخصات، والسجلات، ومحاضر الجلسات، وما إلى ذلك فضلاً عن الرجوع إلى مصادر المعرفة والمعلومات، وتعويدهم ارتياد المكتبات، والبحث عن الكتب والمراجع، والعمل على استغلال المواد الأخرى في التعبير كالأدب والقراءة والمواد الاجتماعية وغيرها، ففيها الكثير مما يمكن مناقشته، أو التعليق عليه أو تلخيصه (الفريق الوطني،١٩٩٠).

وحتى ينجز التعبير ويخرج إلى حيز الفعل فلا بدَّ له من توافر ثلاثة عناصر، هي توافر المادة، بمعنى وجود شيء يصلح للكتابة كالفكرة أو المناسبة، وامتلاك تقنيات إخراج الفكرة، التي لا تتأتى إلا بالمران والدربة، وأخيراً توافر الدافعية للتعبير (السيد، ١٩٨٨).

وبالنتيجة فإن امتلاك القدرة التعبيرية لدى المتعلم يستلزم ضرورة وضع هذه الأهداف مدار العناية في برامج تعليم التعبير، حتى يحقق التعبير الهدف المرجو، ويبلغ غايته في حياة الأفراد.

شروط تعليم التعبير:

حتى تنجح عملية ممارسة التعبير اللغوي لدى المتعلم، فإن ذلك يستلزم توافر ما يلي:

١. توافر المادة المراد الكتابة حولها كالفكرة، أو القول أو المشاهدة والملاحظة، مما يستلزم ضرورة تنمية دقة الملاحظة لدى المتعلم.
٢. امتلاك وسائل تقنية لإخراج الفكرة على أحسن صورة لها. وهنا تأتي تمرينات بناء الجمل واستخدام نماذج من الجمل ذات الصبغة الأدبية مع مراعاة عدم المغالاة بها خوفاً من الوقوع في التكلف.



٣. لا بـد مـن توافر الدافعية لدى المتعلم في أن يتحدث، أو يكتب حول المادة المحددة من قبل المعلم أو بالتعاون معه. ويرتكز توافر الدافعية على عاملين:

أولا: شخـصية المعلـم الجـيد الذي يعرف كيفية إيقاظ مشاعر طلابه نحو مادة الكتابة، والـذي يـواكب مجريات العالم الذي يعيش فيه. كما أن المعلم تناط به مسؤولية إثارة أجواء المشاركة بين المتعلمين، وأن يحترم إبداعات طلابه ويعززها.

ثانياً: شخـصية المـتعلم، فالمـتعلم دقـيق الملاحظـة يـستطيع اختـيار موضـوع كتابته، والتعـبير عـنه بدقـة وسلاسـة. وهـذا يـستدعي اطـلاع المتعلم على ما يحيط به ورجوعه إلى مصادر المعرفة والإطلاع على موضوعات متنوعة.

أسس تعليم التعبير:

لا بد من مراعاة مجموعة من الأسس عند تدريس التعبير، منها:

١. التركيز على الأفكار قبل الألفاظ؛ فالمعنى أساس اللفظ.
٢. ممارسة تعليم التعبير في مواقف حياتية متنوعة.
٣. ممارسة تعليم التعبير في أجواء ديمقراطية تتيح طلاقة الأفكار.
٤. اسـتثارة دافعـية المـتعلمين نحـو ممارسـة التعـبير مـن خـلال ربـط موضوعاته بخبرات المتعلمين، وعدم تكليفهم بالكتابة في أمور يجهلونها.
٥. تقـسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة، مع مراعاة كتابة المقدمة المشوقة، وسلامة العـرض، وتنظـيم الأفكـار والـتفقير الجـيد، وكـتابة الخاتمـة الموجزة التي تعكس أراء ومقترحات الكاتب.
٦. عـدم تكلـيف الطـلاب بالكـتابة في أمـور غامـضة، لأن وضـوح الموضـوع يؤدي إلى وضوح التعبير وسلامته.
٧. إغـناء خـبرات الطـلاب مـن خـلال الـرحلات العلمـية والزيارات المتنوعة (شحاته، ٢٠٠٠).



أنواع التعبير ومجالاته:

تتعدد أنواع التعبير بتنوع وجهات النظر، فمعظم الباحثين ينظر إليه من حيث الأداء أو الشكل وآخرون من حيث المحتوى أو الغرض، وفيما يأتي عرض موجز لهذه التقسيمات:

أولا: التعبير من حيث الأداء أو الشكل:

أ- التعبير الشفوي: هو محاولة الفرد للتعبير عن الأفكار والمشاعر الخاصة به معتمداً بذلك على اللسان، ويعدُّه التربويون متطلباً أساسياً لإتقان التعبير الكتابي لاحقاً (مقلد، ١٩٨٩).

وتتعدد أشكال التعبير الشفوي بتنوع ممارساته، فيأتي ضمن مناقشات، وحوارات، ومحادثات، وتعليقات، وسرد للأحداث، وخطب، وقص للقصص، وطرح المشكلات التي تعكس وجهات النظر المختلفة، ووصف للحوادث وللمشاهد، وتقديم الآراء والدفاع عنها (عصر، ١٩٩٧).

ب- التعبير الكتابي: هو امتلاك قدرة التواصل مع الآخرين، ونقل الأفكار والمشاعر بشكل واضح ودقيق، وضمن تسلسل وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب (مجاور، ٢٠٠٠ ؛ الدراويش، ١٩٩٤).

ثانياً: التعبير من حيث الغرض أو المحتوى:

أ - التعبير الوظيفي: يؤدي خدمة للإنسان في مجتمعه، فيقضي له حاجاته، وينفذ له متطلباته مع غيره، ويحقق التواصل بين الناس بعضهم ببعض وينظم حياتهم، ويشمل التعبير الوظيفي كتابة بطاقات التهنئة والتعزية، وملء استمارات المؤسسات الرسمية (كالبنوك والشركات، وكتابة الاستدعاءات) والإعلانات، وإعداد تقارير العمل وكتابة البرقيات (عبد الرحيم، ١٩٩٨؛ ربيع، ١٩٩١؛ زين، ١٩٩٣).

ب- التعبير الإبداعي: وهو التعبير الذي تظهر في ذاتية الكاتب (مدكور، ١٩٨٨؛ عصر، ١٩٩٢). ويعتمد رشاقة الأسلوب وجماليته في نقل الأفكار والمشاعر، ويوظف الصور



الخيالية (السيد، ١٩٩٦) وهو بذلك يصور الخبرات الخاصة بصورة تعكس شخصية الكاتب وعاطفته، ويعنى بالأسلوب أكثر من المضمون.

ويتمثل التعبير الإبداعي في نظم الشعر، كتابة المقالات الذاتية، كتابة المذكرات الشخصية، كتابة القصص، كتابة الرسائل الوجدانية وكتابة التراجم والرواية (البرازي، ١٩٨٩؛ السيد، ١٩٨٨).



الفصل الرابع

الإبداع

تعريفه، مكوناته، مهاراته واتجاهات تدريسه

الفصل الرابع

الإبداع

تعريفه، مكوناته، مهاراته واتجاهات تدريسه

يتناول هذا الفصل تعريفات الإبداع، ومكوناته، ومهاراته، واتجاهات تدريسه، والعلاقة بين الاتجاه المعرفي والإبداع، والكتابة الإبداعية حسب الآتي:

أ - تعريف الإبداع:

الإبداع لغة مشتق من الفعل بدع، وأبدع الشيء؛ أي اخترعه والله بديع السموات والأرض أي مبدعهما وابتدعته أي استخرجته وأحدثته، والمبتدع هو الذي يأتي أمرا على شيء لم يكن ابتدأه (ابن منظور، ١٩٩٣).

ويرى (تورنس Torrance) الإبداع على انه عملية تحسس للمشكلات، والوعي بمواطن الضعف والثغرات، وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن حلول والتنبؤ بها، وصياغة فرضيات جديدة واختبارها، وإعادة صياغتها أو تعديلها من اجل التوصل إلى حلول أو ارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوافرة، ونقل أو توصيل النتائج للآخرين (Torrance, 1988: 43).

وقد عرف (جلفورد-Gulford) الإبداع بأنه سمات استعداديه، تضم الطلاقة في التفكير، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيل، أو الإسهاب (Torrance, 1988).

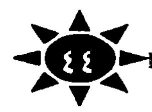
ويرى (الصوص، ٢٠٠٣) الإبداع على انه إنتاج شيء جديد أو صياغة عناصر موجودة، أو حل مشكلة ما ويضم الطلاقة والمرونة والأصالة والإسهاب.

والإبداع كما يراه روجرز، هو قدرة الفرد على تجنب الروتين والطرق التقليدية في التفكير، مع إنتاج أصيل وجديد أو غير شائع يمكن تنفيذه أو تحقيقه. وأكدت التعريفات التي تناولت الإبداع أهمية توافر خصائص معينة في الإنتاج الإبداعي كالجدة،والأصالة، والواقعية، والقابلية للتعميم، وإثارة الدهشة (أبو سماحة، ١٩٩٨).

وعلى الرغم من اختلاف الباحثين حول تحديد طبيعة الإبداع بعامة والإبداع اللغوي والكتابي بخاصة، إلا أن غالبيتهم يتفقون على أن المنتج لا بد أن يعكس قدرات لدى الفرد المسؤول عن الإنتاج، ولعل أهمها الطلاقة Fluency وتعني القدرة على إنتاج أفكار متعددة، وتقديم حلول متنوعة لمشكلات عديدة،وتساؤلات غير محددة الإجابة. والمرونة Flexibility وتعني القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة. والأصالة Originality وتعني الخروج عن النمطية، والاستقلالية في التفكير، والتفرد في الأداء، والأفكار الأصيلة هي الأفكار النادرة إحصائيا. والحساسية للمشكلات Sensitivity وهي القدرة على اكتشاف المشكلات والمصاعب، واكتشاف النقص في المعلومات (الحوراني، ٢٠٠١).

ويمكن القول إن تحقيق الإبداع والوصول إليه يتطلب السير في طريق طويل ومحفوف بالمعاناة والمتاعب (جروان، ٢٠٠٢). وحتى يتحقق ذلك الإبداع لا بد له من توافر شروط أساسية منها وعي الإنسان لما حوله وعياً تجريدياً رمزياً قابلاً للانتقال إلى غيره، وامتلاكه المقدرة على الاحتفاظ بالخبرات ونقلها إلى مواقف جديدة. والقدرة على التصنيف والتعميم والتخصيص، زيادة على القدرة على توليد الأفكار والآراء والمفاهيم والحلول غير المألوفة أو الزيادة على فكرة سابقة.

وعلى هذا يمكن القول إن اللغة عامل رئيس في عملية الإبداع، إذ إن تحسس الفجوات المعقدة وصياغة الفروض وتكرار اختيارها لا ينجز إلاّ باللغة (الدنان، ١٩٨٦).



ب - مكونات الإبداع:

تصنف مكونات الإبداع حسب الموضوع الذي تركز عليه؛ فبعض هذه المكونات تركز على الإنتاج الإبداعي، وبعضها تركز على العملية الإبداعية، وبعضها تركز على السمات الشخصية للمبدعين، وبعضها تركز على الموقف الإبداعي وفيما يأتي تفصيل لهذه المكونات:

١- العملية الإبداعية:

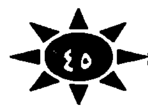
يشير (جراي- Gray) "إلى أن تفسير العملية الإبداعية يمكن أن يتم من خلال وجوه مختلفة؛ فيمكن أن تعزى العملية الإبداعية إلى سلسلة من الخطوات، التي يقوم بها الشخص المبدع، أو إلى تغير إدراكي سريع نسبيا أو إلى الإستراتيجية التي يستخدمها المبدعون" (Gray, 1986: 45).

٢- السمات الشخصية للمبدعين.

هناك خصائص عامة يشترك بها المبدعون، مع ملاحظة أن هذه الصفات قد لا تنطبق على جميع المبدعين، وهي: ميلهم إلى أن يكونوا مستقلين، وامتلاكهم القدرة على التنظيم الذاتي، وتفضيلهم القيام بالإعمال الصعبة، وامتلاكهم طاقة عالية، وحب للمغامرة والإتقان، وحب للاستطلاع ولديهم ميل للعب الطفولي، ومثالية، وخيال واسع ويفضلون الأشياء المعقدة، ولديهم اهتمامات واسعة، وقدرة على التلاعب بالأفكار (وجروان، ٢٠٠٢).

٣- الإنتاج الإبداعي:

تؤكد تعريفات الإنتاج الإبداعي على الأصالة، فيعرفه (بارون-Barron) بأنه القدرة على الإتيان بشيء جديد إلى الوجود، ويعرفه (فوكس-Fox) بأنه عملية تفكير لحل مشكلة بطريقة فريدة وأصلية (Gray-1986).



٤- الموقف الإبداعي:

الموقف الإبداعي يشمل العوامل والظروف البيئية التي تساعد على نمو الإبداع، منها ما يرتبط بالشخص، ومنها ما يرتبط بالمجتمع، وقد توصل "تورنس" من خلال نتائج دراساته على المجتمع الياباني عام (١٩٨٠) إلى أن هناك أكثر من ١١٥ مليون شخص فائقي الإنجاز في المجتمع الياباني وارجع تورنس ذلك الإنجاز إلى الظروف المرتبطة بالمجتمع الياباني والمناخ الثقافي الميسر للإبداع والتفكير (خطاب، ١٩٩٤).

ج -مهارات الإبداع:

١- الطلاقة

وتعني كما وردت في موسوعة التربية العالمية "القدرة على إنتاج اكبر عدد من الأفكار، خلال فترة زمنية محددة" (Husen,1991:1101). وتقاس هذه القدرة بهذا المعنى بحساب كمية الأفكار التي يقدمها الفرد عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة مقارنة مع الآخرين (Torrance,1979).

ويرى فيشر أن الطلاقة في التفكير عبارة عن القدرة على استخدام المخزون المعرفي عندما نحتاجه، بينما يرى جلفورد أن الطلاقة عبارة عن قدرة الشخص على إنتاج عدد كبير من الأفكار في وحدة زمنية محددة (Swassing, 1990).

وهناك عدد أنواع من الطلاقة، وهي:

- الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات، مثل: اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف النون وتنتهي بحرف الراء، أو اكتب اكبر عدد ممكن من الكلمات التي تضم الأحرف الثلاثة الآتية: ك، ت، ب.
- طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية، مثل: اذكر جميع الاستخدامات للمياه، أو اذكر كل النتائج المترتبة على التضخم السكاني.
- طلاقة الأشكال مثل:كون أقصى ما تستطيع من الأشكال أو الأشياء باستخدام الدوائر(يعطي المفحوص مجموعة من الدوائر) (جروان، ٢٠٠٢).



٢- المرونة:

وتعني القدرة على الإنتاج الأفكار التي تبين تنقل الشخص، من مستوى واحد في التفكير إلى مستوى آخر (Torrance, 1981).

وهناك شكلان من المرونة، هما:

١. المرونة التكيفية، وهي القدرة على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل المشكلة المحددة، ومن الأمثلة عليها: اكتب مقالاً قصيراً لا يحتوي على أي عل ماض.

٢. المرونة التلقائية، وهي القدرة على سرعة إنتاج اكبر عدد من الأفكار المختلفة التي ترتبط بموقف معين ومن الأمثلة عليها: فكر في جميع الطرق التي يمكن أن تصممها لوزن الأشياء الخفيفة جدا (جروان، ٢٠٠٢).

٣- الأصالة:

وتعني الإنتاج غير المألوف، ويرى (تورنس-Torrance) أن الفكرة لا تكون أصلية، أو جديدة إلا حين لا يكون قد سبق إليها من قبل، وتسمى الفكرة أصلية إذا كانت لا تخضع للأفكار الشائعة وتتصف بالتميز"(Torrance, 1979: 24)".

وقدم (تورنس) أربع خصائص مرتبطة بالأصالة، وهي: الوقت الكافي لإنتاج الأفكار غير المألوفة، والتعامل مع الأمور الغامضة أو المبهمة والأشياء غير المحتملة، والاهتمام والحساسية تجاه المشكلة، وجعل التفكير الأصيل منطقيا. (خطاب، ١٩٩٤).

وتقاس الأصالة عند (تورنس-Torrance) من خلال إيجاد حل لم يفكر به أحد، وإيجاد الحل عندما لا يعرفه أحد مثل: كتابة قصة غير عادية، وكتابة شعر مدهش، وكتابة قصة ذات نهاية مدهشة، وتقديم اقتراح لحل مشكلة (Torrance, 1979).



٤- الإسهاب

وهو القدرة على إضافة التفاصيل للفكرة الأصلية، وتعني هذه المهارة قدرة الفرد وقابليته لتقديم إضافات أو زيادات جديدة لفكرة معينة وهذه الزيادات تقود بدورها إلى زيادات أخرى (Torrance, 1979).

وتتضمن هذه القدرة الإبداعية تقديم تفصيلات متعددة لأشياء محدودة، مثل توسيع فكرة ملخصة، أو توضيح إستراتيجية، أو تفصيل موضوع غامض أو زيادة بلاغة نص وفصاحته، بإعادة كتابته بإضافة صور بيانية ومحسنات بديعية (قطامي، ١٩٩٥).

اتجاهات تدريس الإبداع:

يمكن تدريس الإبداع كمنهج دراسي مستقل، أو صياغة البرامج الدراسية صياغة إبداعية، وخلق نمط في العلاقات الاجتماعية الملائمة يشجع على إثارة القدرة الإبداعية؛ إما بشكل مباشر أو غير مباشر، وذلك بخلق سمات من الشخصية، أو خبرات تربوية ترتبط ارتباطا واضحا بالإبداع، وسيتم توضيح ذلك فيما يأتي:

الاتجاه الأول: تدريس الإبداع كمنهج مستقل:

تقوم فكرة إعطاء الإبداع على هيئة برنامج مستقل على أساس أن الإبداع شيء يمكن تعلمه وتعليمه، وبالتالي نقله على شكل خبرات، من خلال برامج منظمة. وهناك محاولات عدة تمت بغرض تقييم هذه الطريقة، من نتائجها في تعليم القدرة على تكوين الخيال، والاستمرار في تبني أسلوب إبداعي، وتكوين سمات جديدة في الشخصية، تساعد على الانطلاق، والتلقائية، والمرونة، ففي جامعة (بافلو) مثلا تم تدريس برنامج إبداعي اختياري، لمجموعات من الطلاب، في تخصصات مختلفة، هي: الهندسة، والطب، والقانون، والتربية، والفيزياء، وعلم النفس، وقد تضمن البرنامج تدريس كتاب في الإبداع، وكذلك درست بعض الموضوعات الخاصة بالعوامل المعيقة لانطلاق القدرة الإبداعية، سواء أكانت تلك المعوقات إدراكية، أو انفعالية، أو حضارية، أو اجتماعية، وفي أثناء تدريس برنامج



الإبداع تلقى الطلاب معلومات عن أهمية مبدأ تأجيل الحكم على الأفكار، أو تعليق الحكم، كأحد المبادئ الرئيسة، في التنشيط الاجتماعي للإبداع، وتشجيع الأشخاص على توليد الأفكار الإبداعية، وتنظيمها، ويقوم هذا المبدأ على أساس الامتناع عن الحكم، أو تقييم الأفكار في مرحلة الدعوة إلى إنتاج أفكار إبداعية جماعية، بهدف إزاحة العقاب الذي يعيق الانطلاق الكامل للخيال، وكانت نتائج هذه الدراسة أن المجموعة التي طبق عليها برنامج الإبداع تفوقت على المجموعة الأخرى من خلال عدد من مقاييس القدرات الإبداعية (سلامة، ١٩٩٥).

وقد ظهرت عدة برامج للتدريب على الإبداع ومن هذه البرامج:

أ - برنامج (تورنس -Torrance) للمهارات الأربع:

يقدم البرنامج تدريبا للطلبة على مهارات الإبداع: الطلاقة والمرونة والأصالة والإسهاب، باستخدام الأساليب الإبداعية مثل الأسئلة التشعيبية المفتوحة والعصف الذهني، ويعطي البرنامج جانبا واسعا للتصورات الخيالية بحيث يطلق الطالب خياله في البحث عن إيجاد حلول للأسئلة المطروحة (خطاب، ١٩٩٤)

ب - برنامج (إدوارد ديبونو -Edward Debono)

يتألف برنامج ديبونو من ستة أقسام في كل منها عشرة دروس، ويتطلب كل درس حوالي ٣٥ دقيقة وهو مصمم لتطبيقه بمعدل حصة واحدة أسبوعيا على مدى ثلاث سنوات، ويغطي البرنامج بكاملة قضايا متعددة مرتبطة بموضوع التفكير وذلك كما تشير عناوين أقسام البرنامج الستة، وهي:

Cort 1: الاتساع Breadth.

Cort 2: التنظيم Organization.

Cort 3: التفاعل Interaction.

Cort 4: الإبداع Creativity.



Cort 5: المعلومات والمشاعرInformation and feeling.

Cort 6: الفعل أو التنفيذ Action (جروان، ٢٠٠٢).

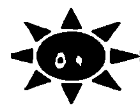
الاتجاه الثاني: تضمين الإبداع داخل المنهاج:

يدعو هذا الاتجاه إلى تنمية الإبداع من خلال موضوعات الدراسة، أي من خلال إعادة صياغة مناهج الدراسة، وتقديم المواد الدراسية في الموضوعات المختلفة تقديمها إبداعيا، ولعل من أهم الصعوبات التي تواجه هذا النوع من التغير-أي صياغة المناهج صياغة إبداعية- تلك التي تتعلق باقتناع الجهات الرسمية المشرفة على وضع المناهج الدراسية، وعدم توافر الحقائق كاملة إما القائمين على التغيير الاجتماعي، سواء أكانوا ممن ينتمون إلى الجهات الرسمية التي تشرف على التربية، أم فريق التدريس والبحث في وزارة التربية والتعليم، ورغم هذه الصعوبات إلا أن هناك دراسات عديدة قامت بصياغة بعض البرامج الدراسية بطريقة إبداعية، والاتجاه السائد الآن في الولايات المتحدة يتمثل في دراسة الإبداع، كمنظومة متكاملة، وليس كدراسات منفصلة؛ وحتى يتحقق ذلك لا بد من:-

١. إعادة صياغة الخبرات والحقائق التي تعرض على الطلبة؛ بحيث تقل أساليب العرض السردي، والتلقين، وإضافة خيرات إبداعية جديدة، وتتحدى مستوى الطلبة.
٢. تبني أساليب تدريس تتطلبها طبيعة مهمات التدريب على التفكير الإبداعي باستخدام استراتيجيات التفكير الإبداعي.
٣. تكريس جزء أساسي من المنهج لعملية البحث الذاتي (حسين، ٢٠٠٢).

الاتجاه المعرفي والإبداع:

يركز هذا الاتجاه على ما يجري داخل العقل، وإن التعلم هو تغير في البنية المعرفية وإن أداة المعرفة هي العقل الذي يهيأ لأداء العمليات العقلية، والتي هي الانتباه والإدراك والتفكير والاستبصار والتذكر والنسيان، وينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى الأبنية المعرفية على أنها تتطور وتزداد بالتفاعل مع المواقف التي تتهيأ للطلبة.



ومن المعالم الرئيسية للنموذج المعرفي بخصوص التعلم:

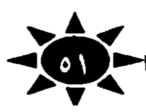
١. النظر إلى المتعلمين بأنهم مسؤولون عن قصد، إلى ابعد مدى عن تعلمهم الخاص، فهم ليسوا متلقين سلبيين للمعرفة؛ وإنما يأتون إلى المدرسة مزودين، بمفاهيمهم الأولية.
٢. التعلم عملية نشطة يقوم بها المتعلم؛ فهي تتضمن عملية بناء المعنى، وغالبا ما يتم ذلك من خلال مناقشة داخل الفرد.
٣. يحضر المعلمون إلى الموقف التعليمي مزودين بمواقف أولية، ليس فقط في مجال المادة التي يريدون تعليمها، ولكن أيضا بوجهات نظرهم عن التعلم والتعليم، ويمكن أن يؤثر هذا على تفاعلهم مع زملائهم من الطلبة.
٤. التعلم ليس نقلا للمعرفة، ولكنه يتضمن تنظيم الوضع في الصف، وتصميم المهمات التعليمية (الصوص، ٢٠٠٣).

وينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى الإبداع على انه حالة ذهنية، يمر بها الفرد من حالة اختلال التوازن الذهني، وصولا إلى تحقق حالة التوازن المعرفي، ويفترض هذا الاتجاه أن الإبداع يتطلب عمليات معرفية ذهنية للوصول إلى تطوير أبنية معرفية، أو مخططات ذهنية معرفية يربط فيها الخبرات والمعارف السابقة على صورة علاقات وترابطات، توصل إلى الخبرات الجديدة والأصلية.

ويرى المعرفيون أن كل إنسان قادر على الإبداع، إذا توفرت الظروف البيئية المناسبة ويستند تفسير الإبداع وتنمية من وجهة نظر الاتجاه المعرفي، إلى مجموعة من الافتراضات، هي:

- أن العملية الإبداعية عملية ذهنية معرفية.
- العملية الإبداعية تتطلب من المتعلم أن يكون نشطا ومتيقظا وحيويا وفاعلا.
- العملية الإبداعية خبرة تتطور نتيجة تفاعل بين المتعلم وما يواجهه من خبرات، تسهم في تطور أبنيته المعرفية، ومخزونه الذهني من الخبرات.

والإبداع يتطور بإغناء البيئة، وتنظيم عمليات التفاعل بين المتعلم وبيئته.



- الإبداع عملية ذهنية مرهونة بالمرحلة النمائية التي يمر بها المتعلم، وتحدد مدى النواتج التي يمكن أن يصل إليها.
- الإبداع يطور أبنية تتصف بدرجة من الثبات النسبي، أي أن المتعلم يستطيع أن يحقق المستوى الذي يريده، في كل مرة يريد فيها أن يفكر تفكيرا إبداعيا.
- أن عناصر الإبداع ليست عناصر متنحية تتاح للمتعلم عندما يستدعيها، وإنما هي جاهزة في ذهنه دائما، لا يمكنه أزاحتها، أو استبعادها، فالمبدع يداوم على استمرار عمليات إبداعية معرفية، في كل موقف يعرض له، ويصبح أسلوب تعلم وتفكير يتصف به.
- تتطور الأصالة عن طريق تطور الأبنية المعرفية، واستخدام العمليات الذهنية، بطريقة فاعلة ونشطة (قطامي، ١٩٩٥).
- المتعلم في حالة إبداع دائم؛ ما دام انه يمر بخبرات جديدة.
- الهدف من الإبداع هو الوصول إلى حالة توازن معرفية، تساعده على الراحة والاستقرار والتكيف.
- الإبداع ليس عملية واحدة، وإنما مجموعة من العمليات التي تجري داخل العقل.
- الإبداع عملية ذهنية تتطلب عمليات التفكير الذهنية، مثل، الانتباه، والإدراك، والوعي، والتنظيم والترميز، والتصنيف، والإدخال، والتذويت، والشخصية، والإدماج، والتكامل، والوصول في النهاية إلى تكوين شكل، أو إبداع شيء جديد، أو مادة جديدة.
- الإبداع مهم في جميع جوانب الحياة ونشاطاتها.
- التفكير الإبداعي ليس عملية غامضة، إذ أنها عملية قابلة للوصف، ويمكن التدريب على استخدامها بهدف زيادة قدرات الأفراد على الإبداع بشكل مباشر.
- التفكير الإبداعي يمكن أن يوظف في جميع الجوانب والمجالات المعرفية والخبراتية.
- الإبداع قد يكون فرديا وقد يكون جماعيا.
- الإبداع استعداد يتوافر لدى معظم الناس يمكن رعايته وتطبيقه.



- الإبداع يتطور إذا توفر المناخ الصفي المناسب الذي يشيع فيه.
- الإبداع عملية ونموذجا يمكن وصفه، وتحديد سماته وخصائصه.
- يتطلب الإبداع -إذا أردنا تدريب الأفراد والطلبة على ممارسته- فهم الأسس التي تقوم عليها هذه العملية، وعناصرها، وظروفها، والعوامل المشجعة على تطويرها.
- يتضمن الإبداع تدريب الطلاب على ممارسة عمليات التخيل والتصور، وتجنب حالة النقد والكف (قطامي، ١٩٩٨).

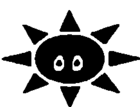


الفصل الخامس

الكتابة الإبداعية

مفهومها ، أهميتها ، مهاراتها ، أهدافها

واستراتيجيات تدريسها



الفصل الخامس

الكتابة الإبداعية

مفهومها، أهميتها، مهاراتها، أهدافها واستراتيجيات تدريسها

مفهوم الكتابة الإبداعية

تعرّف الكتابة الإبداعية على أنها البحث عن المعاني الفرعية للغة وهي السيطرة على المفردات بأخذها إلى ما وراء حدودها، وذلك بقصد اكتشاف ما يمكن من معاني وتوظيفها في إنتاج نص جيد (Merleau, 1986).

ويعرفها الآن (Allan, 2003) على أنها عملية تسمح بإنتاج نص مكتوب من خلال تطوير الفكرة الأساسية ومراجعتها وتطويرها. في حين يرى بروجرز (Borges, 1994) أنها عملية تسمح للمؤلف أن يبني من خلال سلسلة من المراحل نصاً مكتوباً بحيث يكون منتظماً في تقديمه وغنياً في أفكاره.

ويشير جويل (Joel, 1996) إلى أن الكتابة الإبداعية عملية تحتاج إلى طلبة بارعين يستخدمون أخيلتهم، وتحتاج إلى امتلاك مهارات متقدمة في السرد، وكتابة القصص، والنص والحوار.

وقد حدد قاموس اكسفورد الكتابة الإبداعية بأنها الكتابة الأدبية التي تثير قضية أو دعوى للإيضاح، والتميز ولكن على أرضية من جمال الشكل والتأثير الانفعالي العاطفي. وهي بهذا الشكل نوع من الكتابة الأدبية يعبر فيها الفرد عما يجول بخاطره بأسلوب مشوق ومثير (مجاور، ١٩٧١). وتدور الكتابة الإبداعية حول كيفية توليد أفكار مفيدة ووضعها على الورق، وحول كيفية كتابة تحليل ناقد، وكتابة بدايات صلبة وقوية، وكيفية تقوية وتنشيط النماذج العادية من الكتابة، وكيفية استخدام علامات الترقيم بثقة.

ويؤكد بعض الباحثين أن التعبير الإبداعي هو نتاج تشغيل مجموعة من القدرات والمهارات العقلية، واللغوية المتداخلة التي تجعل الكاتب قادراً على انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء التراكيب والجمل التي تكشف بوضوح عن المعاني والأفكار موضوع الكتابة، ثم تقديمها للقارئ في شكل



وحدات لغوية متناسقة آخذين بعين الاعتبار العوامل النصية المتعلقة بالشكل والمضمون (Sullivan, 1999; Shaw, 1998).

ويتطلب نجاح الكاتب في هذه العملية أن يكون قادراً على إنتاج جملة الفكرة الرئيسة، وما يرتبط بها من أدلة وتفاصيل مساندة؛ لأن هذه الجملة الأساس الذي تبنى عليه الوحدات اللغوية لموضوع التعبير، أو المحور للتفاصيل المرتبطة بالفكرة الرئيسة، وكذلك أن يكون قادراً على تغليب لغة التخيل والإبداع، وتوافر الصور البيانية أو الجمالية في كتابات الطلاب (عبد الحميد، ٢٠٠١).

إنّ الكتابة الإبداعية رؤية مغايرة للعالم، وهي دائرة من النقاش تفرض على الكاتب تبرير نفسه بكلماته الخاصة، بوصفها شكلاً من أشكال التفكير والدخول في مراحل التفكير أثناء الكتابة أمر جذاب ومشوق يستحق التساؤل (Ledeonff, 1989; Christopher, 2002 ; Lavonne & Jerry, 1990).

والكتابة الإبداعية هي التي تتسم بالأصالة والطلاقة والمرونة والإسهاب، وتتخطى حدود المتوقع أو المألوف، وفيها تفكير مجازي، وتتسم بالتحليل والتركيب والتقييم (Chaffee, 1999).

بالإضافة إلى أن الكتابة الإبداعية هي التي تتسم بالواقعية والدقة والخيال والوصف والتنظيم وتراعى فيها علامات الترقيم، وتبرز في الفنون الشعرية والنثرية مثل: القصة والشعر والمسرحية والحوار (Christopher, 1996).

والكتابة الإبداعية هي التي تتصف بأصالة الأفكار والمرونة، وحتى نحققها لابد من تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات معينة مثل جلسات تدريبية على العصف الذهني وقوائم الكلمات؛ لأن مثل هذه الاستراتيجيات تجعل التلاميذ يولدون الأفكار (Renzulli, 1988).

ويكون الغرض في الكتابة الإبداعية هو التعبير عن الأفكار، والخواطر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة ومثيرة، ومن أنواعها: كتابة المقالات، وتأليف القصص، والتمثيلات، والتراجم، ونظم الشعر.

وترى (مد-Medd) أن الكتابة الإبداعية هي التي تحتوي على عناصر أصلية وفريدة وغير مألوفة وفيها إبداع أدبي وعاطفة (Medd.2002). ولا تكون الكتابة إبداعية إلا إذا توافر فيها عنصران، هما: أصالة الفكرة، وجمال التعبير. وعنصر الأصالة في الكتابة الإبداعية هو إضافة



الأديب نظرته إلى الحياة وتفسيره الشخصي لها، وجمال التعبير يعني الدقة في اختيار الألفاظ الموحية، والعبارات الواضحة الأسلوب الموسيقي.

والكتابة الإبداعية تتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وخيالاتهم كما أنها فرصة للكشف عن الموهوبين، وإثارة حماستهم وتشجيعهم على الكتابة الأدبية وتوجيههم إلى ألوان الأدب الجيد الذي يصقل مواهبهم وينضجها(خصاونة،٢٠٠٥).

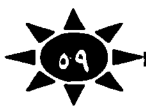
ومن هنا يجب الاهتمام بتوجيه التلاميذ إلى التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم الخاصة؛ حيث أن هذا هو المدخل الأساسي لحفزهم على الكتابة والإبداع، وهناك الكثير من المجالات في المدرسة للكتابة الإبداعية فكتابة الخطب التي تلقى في الصباح، وكتابة المقالات والقصص وقصائد الشعر لمجلة المدرسة، وكتابة التمثيليات والمسرحيات، كل هذه من المجالات للكتابة الإبداعية التي لا غنى عنها (مدكور، ١٩٩٧).

والكتابة الإبداعية عادة ما يكون فيها تفكير، مثل القصص الخيالية والشعر والمسرحية، بحيث يتم فيها ابتكار لشخصيات ولأوضاع معينة، ويستخدم فيها التفكير الإبداعي، وتتصف بالابتكار والبحث في الأفكار الجديدة، وتتسم أيضا بتنظيم الأفكار، وفيها نوع من التركيز والتحديد، ويكون فيها ربط بين المقدمة والنتيجة (Zell, 1990).

ولتطوير الكتابة لتصحب كتابة إبداعية لابد من الإبداع في اختيار الموضوع، والإبداع في خلق أفكار جديدة باستخدام العصف الذهني، والإبداع في البحث والتخطيط، والإبداع في كتابة المقدمة والخاتمة، والإبداع في استخدام تفصيلات، وأمثلة محدد.

ويرى كل من البرستون وفيلكس (Albertson Felix) إننا نحكم على الكتابة الإبداعية من خلال الطلاقة في الأفكار، والمراجعة ونوعية الكتابة، واستراتيجيات التخطيط، والمراقبة، والمدة التي تمضي في الكتابة، وعدد الكلمات المكتوبة وعدد العناصر الموجودة في القصة (Albertson Felix, 2001: 90).

أن الكتابة الإبداعية تتضمن الخيال، وتعني الابتكار في الشكل والمضمون وإن الوظيفة الرئيسية لهذه الكتابة ليست مجرد نقل الحقائق أو المعلومات؛ بل هي أن تمنح القارئ والجمهور الجمال عن طريق الخيال (Demaria, 1999).



وعند تقييم الكتابة الإبداعية يجب الاهتمام بتنظيم المحتوى في الفقرات، واستخدام علامات الترقيم استخداما سليما إضافة إلى الطلاقة والمرونة والأصالة والإسهاب وسلامة آليات الكتابة من نحو وإملاء (Hansen, 1996).

ومهما اختلفت تعريفات الكتابة الإبداعية فإن أحداً لا يخرج في تعريفه عن أنها تعني إشباع حاجات الكاتب من حيث التعبير عن ذاته، أو البحث عن متعة عقلية، وهي استجابة إبداعية للثقافة التي هي جزء من الكفاءة اللغوية، فالكاتب المبدع يكتب استجاباته للمسموع أو المقروء، ويوجه كتاباته من أجل القراءة.

أهمية الكتابة الإبداعية: -

تعد الكتابة الإبداعية مهارة لغوية ذات أهمية كبيرة في مراحل التعليم المختلفة؛ لأنه من المفترض للطلاب أن يبلغوا في النهاية مستوى لغويًا يستطيعون به معالجة الموضوعات التي تطرح عليهم، في مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والنفسية والنقدية، وغير ذلك من المجالات. (الكندري، ١٩٩٥).

ويرى فلورز وهايز (Flowers & Hays, 1986) أن الكتابة الإبداعية هي شكل أساسي من أشكال حل المشكلات، لأن الكاتب يجب أن ينتج وينظم مجموعة من الأفكار على الورق، وذلك عن طريق اختيار ومجموعة مفاهيم، وعلاقات، من خلال معرفة واسعة ومتنوعة، بشكل يتناسب مع معارفه ويلبي احتياجات القارئ، ويخضع لقيود الكتابة.

وعند الحديث عن أهمية الكتابة الإبداعية يتفق المتخصصون في هذا الميدان على أنها تتيح للتلاميذ المجال للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وخيالاتهم، وأنها فرصة أيضاً للكشف عن الموهوبين، وإثارة حماسهم وتشجيعهم على ممارسة الكتابة الإبداعية، وتوجيههم إلى الوان الأدب الجيد، الذي يصقل مواهبهم وينضجها. ومن هنا فإنه من الواجب الاهتمام بتوجيه التلاميذ إلى التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم الخاصة، حيث إنّ هذا هو المدخل الأساسي لحفزهم على الكتابة والإبداع. (مذكور، ١٩٩١).

ويلخص (خاطر وآخرون، ١٩٨٤) أهمية الكتابة الإبداعية في استثارة حساسية المتعلمين نحو تقدير قيم الأدب الجيد، والكشف عن مواهب الموهوبين من التلاميذ وتشجيعهم على تنميتها وصقلها، ثم إتاحة المزيد من الفرص أمام المتعلمين للتعبير عن عواطفهم ومشاعرهم، ومساعدتهم



علـى تـذوق الأدب الجيد، والإسهام في تنمية شخصية المتعلم وتكاملها، ولابد من توفير المجال أمام المتعلمين للتدرب على الاستخدام اللغوي السليم كأداة للتعبير ووسيلة من وسائل الاتصال.

يظهـر ممـا تقـدم من إشارات صريحة وواضحة لأهمية الكتابة الإبداعية، التركيز فيها على بعـدين أساسـين هما منح الطلبة فرصاً كافيةً ومنظمةً للتعبير عما يمس احتياجاتهم وميولهم بشكل حـر، وملاحظة الموهوبين من الطلبة، والعمل على صقل مواهبهم وتنميتها، والكتابة بأسلوب مؤثر وبكلمات مختارة.

معايير الكتابة الإبداعية:

عـند الحـديث عـن خصائص وميزات الكتابة الإبداعية، يتفق المتخصصون في هذا الميدان علـى أن هـذا المستوى من الكتابة يتيح الفرصة للطلبة للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وخيالاتهم، وأنهـا فرصـة أيـضا للكـشف عـن الموهـوبين وإثـارة حماسـتهم وتشجيعهم على الكتابة الإبداعية، وتوجـيههم إلى ألـوان مختلفة مـن الأدب الجـيد، الـذي يـصقل مواهبهم وينضجها. ومن هنا يجب الاهـتمام بتوجـيه التلامـيذ إلى التعـبير عـن أفكارهم ومشاعرهم الخاصة، حيث إن هذا هو المدخل الأساسي لحفزهم على الكتابة والإبداع(مذكور،١٩٩١).



وقد وضع عدد من الخبراء والباحثين (صبحي وقطامي، ١٩٩٢؛ عبد الحميد، ١٩٩٦) مجموعة معايير لابد من توافرها في الكتابة الإبداعية، منها أنه لابد من احتواء الكتابة الإبداعية على أفكار تتصف بالجدة والعمق والمرونة في عرض الأفكار وتسلسلها ومنطقيتها، والتعامل مع عناصر الطبيعة على نحو يحيل هذه العناصر إلى فن كتابي، وتأكيد توظيف الخيال وسعته، وحل المشكلات المطروحة، ثم تحقيق إنتاج له قيمة اجتماعية. ولابد من تميز الكتابة بالأصالة عند مقارنتها بالكتابات السابقة سواء أكان ذلك بالأسلوب التعبيري، أم بطريقة حل المشكلة، وامتلاك القدرة على توظيف التراكيب اللغوية بيسر ودون أخطاء تذكر، وتوظيف عناصر الموضوع وإخراجها في بناء متكامل من خلال الكتابة في موضوعات تتصف بالجدة، وتجنب الموضوعات التقليدية (المناسبات الدينية، والوطنية، والاقتصادية، والأحداث الطارئة).

وتعدّ السيطرة على مهارات الكتابة الإبداعية عملية تحتاج إلى الكثير من المعاناة والتدريب فضلاً عن الموهبة. فالكتابة لا تكون إبداعية إلا إذا توافر فيها جمال الفكرة وأصالتها وجمال التعبير. أي أنه لابد من توافر جمال المعنى والمبنى، وهذا الأمر لا يتحقق إلا بتعاون ثنائي من المعلم والمتعلم (مد كور، ١٩٨٨).

أهداف الكتابة الإبداعية

تهدف الكتابة الإبداعية إلى التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة ومثيرة.

إن الأسباب الحقيقية التي تدفع إلى تعليم الكتابة الإبداعية تكمن في وجود رغبة قوية وحاجة ماسة للتعبير عن الذات، والشعور بالمتعة أثناء ممارسة الكتابة الإبداعية، والرغبة في التفكير حول موضوعات متنوعة بعمق أكبر، وفي تطوير القدرات التعبيرية التي من شأنها تحقيق التواصل، وإقناع الآخرين بوضوح ودقة ونشاط، السعي لاكتشاف المزيد من الخبرات، وتحقيق الكفاءة اللغوية عند متعلمي اللغة، وكذلك المساعدة في تطوير القدرات الكتابية وتجاوز الطرق التقليدية في الكتابة، والإسهام في الرقي باللغة وتنميتها، ولابد من تنمية حساسية الطالب للمواقف الاجتماعية المختلفة التي تتطلب منه كتابة رسالة أو بطاقة تهنئة لصديق أو كتابة قصة أو مذكرة لشيء معين، وإثارة المنافسة بين التلاميذ، وتشجيع أصحاب الميول القرآنية على عرض أفضل ما يقرؤون وأفضل ما



يكتبون. ومن الضروري تدريب الطلبة على العودة إلى المصادر المعرفية والمعلوماتية المتنوعة، وتعويدهم على ارتياد المكتبات بحثًا عن الكتب، وكذلك تدريب الطلبة على توظيف معارف المواد الأخرى في التعبير بأشكاله المختلفة (الكندري، ١٩٩٥؛ الملا والمطاوعة ١٩٩٧) و Christopher, 2002; James, 1973 Johnson, 1997).

وبناءً على ما تقدم، يتضح أن الكتابة الإبداعية تحتل مكانةً بارزةً بين أنواع التعبير الكتابي بشكل خاص، ومهارات اللغة بشكل عام، مما يؤكد ضرورة السعي لتنمية مهاراتها وتنمية المؤشرات السلوكية والمعايير الدالة عليها لدى الطلبة، والكشف عن الكتاب المبدعين وتعهد أعمالهم ومواهبهم بالرعاية والصقل والتنمية.

مهارات الكتابة الإبداعية

تعد قضية تحديد مهارات الكتابة الإبداعية من الأمور الشائكة نوعاً ما، بسبب التنوع فيها واختلاف المختصين حولها، وقد عمد الباحث إلى اختيار المهارات التي اتفق حولها المختصون في مجال الكتابة الإبداعية وهي الخيال الواسع، البراعة في التنظيم، والقدرة على توليد الأفكار، واكتشاف الأفكار والروابط بينها، واستدعاء المقدمات، وكتابة استنتاجات ترتبط مع المقدمات بدقة، وتقديم الأمثلة والشواهد المناسبة، وابتكار معاني وتعابير خلاقة، وابتكار الصور الفنية، وتنظيم الأفكار المبعثرة، وطرح أفكار متنوعة، والقدرة على استخدام الخيال العقلي، والقدرة على إقناع القارئ، والقدرة على اقتراح حلول لمشكلة الكتابة، والقدرة على اكتشاف وتحديد الدعم المناسب للأفكار، وامتلاك القدرة على التفسير والتعليل، والقدرة على عمل روابط غير عادية بين الأفكار المعبرة، وقدرة التعبير بطلاقة عن المشاعر والعواطف، وامتلاك القدرة على نقد الأفكار، والبراعة في استخدام قواعد اللغة وصدقها (Lavonne & Jerry, 1990; John, 1999).

وتعد الكتابة الإبداعية من أرقى مستويات الكتابة، فالكاتب المبدع يمارس عمليات ذهنية معقدة كعمليات التأويل، وإعادة البناء، وتوليد الأفكار التي تتسم بالجدة والتفرد (Dowin, 1982)، كما إن هذا المستوى من الكتابة يتطلب توافر قدر من المهارات الأدائية، والذهنية، واللغوية التي تقع ضمن إطار العمليات العقلية العليا (Oxerman, etal.1994).



وهناك ما يشير إلى أن ممارسة السلوك الإبداعي في الأداء اللغوي يتطلب وجود سياقات، ومحتويات، ومواقف قادرة على تحريك القدرات الذهنية لدى الفرد قصد ابتكار الفكر (Carr, 1984: 6-14) من بيان أهم المهارات اللازمة لممارسة الكتابة الإبداعية، وهي:

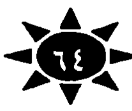
أولاً: الأصالة Originality:

وهي القدرة على إنتاج استجابات غير مباشرة، وأفكار شائعة ذات ارتباطات بعيدة بالموقف المثير، وهي في نفس الوقت مقبولة، ومناسبة، فالأصالة تشير إلى مدى غرابة الاستجابة، أو الإنتاج، وهل السلوك أو الإنتاج غير عادي، وغير متوقع من شخص في هذا العمر وفي هذا الظرف (عقيلي، ١٩٩٩).

والمؤشرات السلوكية الدالة على الكتابة الإبداعية في مهارات الأصالة: إعادة صياغة النص، أو بعض منه بقوالب أدبية جديدة، تقديم حلول غير مألوفة لمشكلة، توقع نتائج، تقديم أراء، وإعطاء أفكار غير مألوفة لمعنى مطروق.

ثانياً: الطلاقة Fluency:

وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار، وهذا يستلزم توافر المعلومات لدى المتعلم، والعمل في أجواء مناسبة (صبحي،



١٩٩٢؛ هلال،١٩٩٦؛ فريدة، ١٩٩٥؛ Torrance,1971).

والمؤشرات السلوكية الدالة على الكتابة الإبداعية في الطلاقة هي: تدعيم الفكرة أو الرأي بالشاهد اللغوي المناسب، تحديد جوانب القوة والضعف من حيث الشكل والمضمون، توظيف التصوير اللغوي في المكتوب، إبداء الرأي حول أفكار مطروقة.

ثالثاً: المرونة Flexibility:

وهي القدرة على إنتاج أفكار متنوعة والتغيير في الاتجاهات، وتوليد وجهات متعددة (عقيلي، ١٩٩٩). والمؤشرات الدالة على الكتابة الإبداعية في المرونة هي: تقديم حلول واقتراح بدائل وإجراءات لمواقف كتابية متعددة، ترتيب أفكار النص بطريقة مغايرة، وإعطاء عناوين مفيدة ومبتكرة، وعرض المحتوى الكتابي بأسلوب جديد.

رابعاً: التوسع Elaboration:

وهو البناء على المعلومات المقدمة والامتداد في اتجاهات جديدة في الموضوع، والقدرة على إنتاج تضمينات وعلاقات، وتنظيمات، وإدخالها في علاقات جديدة، والقدرة على إعادة التنظيم، وإضافة شيء جديد (Carson,1994 ; Torrance,1971).

والمؤشرات الدالة على الكتابة الإبداعية في التوسع هي: توليد فكرة جديد ذات صلة وعلاقة بفكرة مطروقة، اقتراح حلول لمشكلة، أو تقديم بدائل مقترحة حول القضية موضوع الإنتاج الكتابي.

استراتيجيات تدريس الكتابة الإبداعية

هناك ما يشير إلى أن ظهور الإنتاج الإبداعي يتطلب أن يقحم الطلبة أنفسهم بنشاطات إبداعية متنوعة كالفنون والآداب والعلوم وممارسة الهوايات، وحبٌ المشاركة في الأدوار التخيلية، وغيرها من المجالات المختلفة. وأن الوقت والطاقة المستنفدة في بحث أو عمل ما يعتمد بالدرجة الأولى على واقعية الطالب، والتزامه بإنجاز المهمات (السرور،



٢٠٠٢).

وتتوافر في المدرسة فرص كثيرة للتدريب وتنمية الإبداع والابتكار لعل أبرزها الأنشطة الكتابية التي تتمثل في كتابة القصص الأدبية، والمقالات واليوميات والخواطر الشخصية الإنسانية التي تنشر في صحف المدرسة. ومن أبرز الأنشطة والممارسات التدريسية التي من شأنها تنمية الإبداع لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة (صبحي وقطامي، ١٩٩٢) ما يأتي: ممارسة الأنشطة المشجعة على التفكير الإبتكاري. وتشجيع التعبير التلقائي حول الأفكار والموضوعات مدار التناول. والعناية بالأصالة بدرجة عالية ومنحها قيمة كبيرة. ولابد من توجيه التلاميذ نحو طرح أفكارهم الجديدة، وعدم التقليل من شأن أية فكرة مطروحة (خصاونة، ٢٠٠٥).

وتعليم التلاميذ مهارات البحث كالملاحظة، والتصنيف، وطرح الأسئلة والقدرة على التوضيح والعرض. وتنمية خصائص التفكير الإبداعي كالأصالة، الطلاقة والمرونة، وبناء الفرضيات والبحث في البدائل.

ويحتاج تعلم الكتابة الإبداعية إلى تقدير جمال اللغة نفسها والاستخدام الفعال للكلمات والجمل، والطرق الإبداعية التي تحقق له ذلك الغرض، وتساعده في التعبير عن أفكاره الخاصة وتقييم الكلمات لجعل اللغة طبيعية وفعالة، ولاكتساب أدب خاص يدرك جماله حين يكتب للآخرين. هذه الطرق يمكن إيجازها في توفير بيئة مليئة بالأفكار، فبإمكان المعلم أن يجعل الأفكار تنمو عن طريق تقديم خبرات مثيرة للتحدي خلال يوم كامل، وليس خلال مدة الكتابة الإبداعية، وكذلك الحوار والمناقشة للأفكار حتى يتمكن الكاتب من التعايش مع الفكرة، والتفكير بها مليًا، لكي تتناسب مع المحتوى الذي سينتجه تفكيرهم الخاص، ولابد من توظيف الملاحظة لدى الكاتب لما يحدث حوله من أجواء وتفاصيل وألوان، والعواطف والأصوات التي يستخدمونها كمصدر للإلهام (Iris,1994; Christopher, 2002).



ويلاحظ من الاستراتيجيات السابقة أنها عبارة عن خبرات حقيقية يمكن إضافتها إلى خبرات متبادلة، وتجارب في القراءة والاستماع للقصص والقصائد والكتب التي من شأنها تزويد الكاتب بثروة من الأفكار، ليكتبوا نصوصاً إبداعية.

ويرى الكندري (١٩٩٥) أن طرق تعليم الكتابة الإبداعية متنوعة منها ضرورة خلق مواقف إبداعية يعبر عنها الطالب كتابة، وترك الحرية له في اختيار الموضوع الذي يرغب في الكتابة حوله، إذ إن ذلك يفسح مجالاً واسعاً للكتابة الذاتية بحيث يختار الطالب نفسه أي موضوع يميل إليه. ولابد من ممارسة إستراتيجية المناقشة والحوار حول الموضوع الذي يرغب الطلاب الكتابة حوله، وأخيراً استغلال حصص القراءة الجهرية لقراءة بعض النصوص الأدبية، سواء أكانت من إبداع التلاميذ أم من إبداع الأدباء المتميزين.

ونظراً للدور المحوري الذي يحتله المعلم في العملية التعليمية التعليمة في تنمية أشكال الكفاءة اللغوية بشكل عام، وتنمية قدرة الطالب على ممارسة الكتابة الإبداعية بشكل خاص فإنه تناط به مجموعة من المهام كجزء أساسي أثناء ممارسة استراتيجيات تعليم الكتابة الإبداعية، فهو مسؤول عن خلق الدافعية لدى المتعلمين وتشجيع التفكير وتدريب الطلاب على توليد الأفكار، وكذلك مساعدتهم في تخطي الصعوبات التي تحول دون إنتاج أفكارهم وتطويرها من خلال كتاباتهم المختلفة. أضف إلى تزويد الطلبة بالمظاهر الأكثر فاعلية في الكتابة، والتنويع في الأساليب التعليمية التي تخدم الهدف الأساسي من تعليم الكتابة الإبداعية (Lavonne & Jerry, 1990 ;James, 1973).

ويضيف كلاكين (Calkin, 1990) أن من أبرز طرائق تنمية الكتابة الإبداعية مساعدة المتعلمين على تطوير وجهات نظر ناقدة من خلال الكتابة، وتعليمهم مهارات التصحيح والتأليف، وفهم القيمة الجمالية لقواعد الكتابة، وعلامات الترقيم بحيث تكون هذه الأمور ظاهرة بشكل واضح على أنها الأداة الحقيقية للكتابة الإبداعية.

وفي هذا الصدد لابد من الإشارة إلى ضرورة تعليم الطالب القراءة الإبداعية التي تتكامل مع الكتابة الإبداعية في الكشف عن الموهوبين في مجال اللغة، فمعلم اللغة يتوجب



علـيه أن يعـالج النـصوص المكـتوبة في درس القـراءة بأسـلوب مفعـم بالتـساؤلات والـتحديات والافتراضـات حول ما يرمي إليه كاتب النص، ليتمكن الطالب بدوره من ممارسة التفكير، وامتلاك القـدرة علـى المـساءلة والنقد، الأمر الذي سينعكس على تحسين مستواهم في أداء المهارات الكتابية والقرائية (Lehr, 1983).

وللأسـف فـإن غالبـية الطلـبة يمـيلون إلى قـبول ما يدور في نص القراءة؛ لأنه يقدم إليهم بـشكل مبسط وواضـح، ولأن معلـم اللغة يستعمل هذه النصوص كوسيلة لمعرفة النص قواعدياً، ولضبط مفرداته، ومعرفة محتواه (نصر، ١٩٩٦: ٢٣٠- ٢٣٥).

ومما لا شك فيه أن المختصين في هذا المجال قد قدموا العديد من الاستراتيجيات الفاعلة في تنمـية الكـتابة الإبداعـية، وهي لا تتجاوز في اعتبارها شروطاً أساسية للكتابة الإبداعية، فالمعلم هنا مطالـب بـتقديم الخـبرات المتنوعة للمتعلم داخل المدرسة وإرشاده إليها خارج المدرسة، ومساعدته علـى وضـع تلـك الخـبرات في تراكيب جميلة معبره ومعززة له، وكذلك مساعدة المتعلم على إنتاج مسودات أولية من خلال تزويده بجو تجريبي واسع كونه ضروري لجميع الأنماط الإبداعية.

مراحل الكتابة الإبداعية:

أن عملية الكتابة تمر بمراحل مختلفة؛ فهناك نشاطات يقوم بها الفرد قبل الكتابة وأثناءها وبعدها. ويمكن أن نقسم مراحل الكتابة إلى ثلاثة مراحل، وهي: مرحلة ما قبل الكتابة، مرحلة الكتابة، ومرحلة ما بعد الكتابة.

مرحلة ما قبل الكتابة (pre writing)

وتعد من المراحل الرئيسية في عملية الكتابة، وتتضمن الأمور الآتية:-

أولا – تحديد الأهداف

في هذه المرحلة يحدد الطالب أهداف الكتابة، وماذا يكتب، ومن هم الجمهور الذين يكتب لهم، وعلى الكاتب أن يفكر أولا في الموضوع الذي يريد أن يكتب فيه، ويضع في ذهنه



بعض الأفكار العامة المتعلقة بالموضوع.

ويمكن عرض الأهداف السلوكية للطالب في هذه المرحلة لأن لمعرفة الأهداف أثر في تحسين تعلم الطالب؛ كما في دراسة (قنيي، ١٩٩١م) حول اثر التزويد المسبق بالأهداف السلوكية في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي، واحتفاظهم بالتعلم في مادة التربية الإسلامية، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة بين متوسط علامات الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية، ومتوسط علامات الطلاب الذين لم يزودوا بتلك الأهداف لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا:- الاستعداد القبلي

ولتنمية قدرة الطالب على كتابة الإبداعية يعطى في هذه المرحلة بعض التدريبات الإبداعية -مجموعة من الأنشطة- تمهد لاكتساب مهارة الكتابة، ومثل هذه التدريبات تشجع التلميذ على الكتابة، وتنمي لديه روح المبادرة والاستعداد، وتزيد من نشاطه وحماسته، وتعزز ثقته بنفسه وتزيد من دافعتيه؛ لأن ممارسة مثل هذه الأنشطة مفيد أولاً، وممتع ثانياً، لذلك تقع على عاتق المدرسة مسؤولية تهيئه الطالب للكتابة من خلال بعض الألعاب (Kirk, 1997).

ثالثا:- التدريب على الكتابة باستخدام إستراتيجية الكتابة:

قبل البدء بالكتابة يتعلم الطالب مجموعة من الاستراتيجيات، التي تساعده في الكتابة، ومن هذه الاستراتيجيات:

١- إستراتيجية العصف الذهني (Brainstorming):

العصف الذهني هو وسيلة للحصول على اكبر عدد من الأفكار خلال فترة زمنية وجيزة، ويمكن أن تؤدي إلى إثراء الموضوع مدار البحث.

وهناك بعض الأمور التي تؤخذ بالاعتبار عند ممارسة العصف الذهني:



- تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة، إثناء المرحلة الأولى، من عملية العصف الذهني.

- الكمية تولد النوعية بمعنى أن أفكارا كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة (Murray,1993).

طريقة العمل:

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات، كل مجموعة فيها خمسة أشخاص تقريبا.
- تحديد رئيس وكاتب للمجموعة، وتحديد الموضوع المراد بحثه، وتحديد زمن النقاش، وتسجيل جميع الأفكار من قبل كاتب الجلسة على ورقة، مثل:

<table>
<tr><td colspan="3">اسم المجموعة: الزمن المحدد: اليوم والتاريخ:</td></tr>
<tr><td colspan="3">الموضوع المراد بحثه:</td></tr>
<tr><td>رقم الفكرة</td><td>محتوى الفكرة</td><td>ملاحظات</td></tr>
<tr><td>١</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٢</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٣</td><td></td><td></td></tr>
</table>

- تقوم كل مجموعة باستبعاد الأفكار المتكررة أو العادية.

- تخرج المجموعة بفكرة واحدة أو عنوان واحد، ويقوم رئيس كل مجموعة بطرح الفكرة، ويدور نقاش حول الأفكار جميعها، ثم يتم انتقاء الأفكار ذات العلاقة بالموضوع (السرور، ٢٠٠٢).



٢- استراتيجية العناقيد (Ciutering):

تتم من خلال كتابة العنوان وسط الصفحة وعمل دائرة حوله، وكتابة الأفكار أو العبارات التي لها علاقة بالعنوان حول الدائرة، ورسم دائرة جديدة حول كل عبارة والتوصيل بينها وبين الدائرة الأولى بخطوط، ثم كتابة عبارات لها علاقة بالدوائر الجديدة والشكل رقم (١) يمثل نموذجا لنوع من أنواع العناقيد (Tompkins,1994).

مثال: أريد أن اكتب عن موضوع حوادث المرور:

شكل رقم (١) نموذج لنوع من أنواع العناقيد:

البيت
المدرسة
طرق الوقاية
وسائل الإعلام
السرعة
حوادث السير
أسبابها
نتائجها
الإهمال
عدم مراعاة قوانين السلامة المرورية
مادية
معنوية



بعد ذلك يقوم الطالب بالاستفادة من هذه الدوائر، بكتابة فكرة عن كل دائرة، ثم إيجاد ترابط بين الأفكار، وتشكيل فقرات عليها (Bratcher, 1994).

٣- إستراتيجية الأسئلة الصحفية (Journalists Questions):

تعتمد هذه الإستراتيجية على قيام الطالب بسؤال نفسه مجموعة من الأسئلة قبل الكتابة في الموضوع بحيث يضع إجابة واضحة لكل سؤال، وهذه الإجابات تساعد الطالب في كتابة موضوعه، ويمكن أن تستخدم هذه الإستراتيجية بشكل فردي أو على شكل مجموعات. والأسئلة هي:-

- لماذا اكتب؟ -أين اكتب؟
- ماذا اكتب؟ - لمن اكتب؟
- متى اكتب؟ - كيف اكتب؟(Caroline.1998)

٤- إستراتيجية التلاعب بالمفردات (scamper):

وهي إستراتيجية تعتمد على مجموعة من البدائل، تساعد الطالب في الكتابة وهي:

- استبدل - تكيف
- عدل - استخدم
- تخلص من - اعد ترتيب (خطاب، ١٩٩٤).

٥- إستراتيجية الكتابة الحرة (Free Writing):

وهنا يكتب الطالب لمدة محددة، دون الاهتمام بالقواعد، أو الأخطاء الإملائية، وهذه الإستراتيجية تساعد الطلبة على الطلاقة في الكتابة، والعمل على الكتابة دون توقف. وبعد أن يكتب الطالب يقوم بمراجعة الموضوع من اجل تنقيحه من جميع الأخطاء .(Donnell, 1991)



٦- **إستراتيجية النهاية المفتوحة (Open Destiny):**

في هذه الإستراتيجية يعطي الطلبة أسئلة وتمارين ذات إجابات مفتوحة، وهذا الأنشطة تسمح بخلق جو يستطيع الطلبة من خلاله تطوير تفكير حر متفتح بعيد عن القيود والضوابط المصنوعة (Browne, 1993). وهذه الأسئلة تسهم في تطوير القدرة على الاجتهاد والتأويل ونقديم المقترحات والبدائل مما يساعد في كتابة الطالب الإبداعية.

٧- **إستراتيجية قوائم الكلمات** (Expressions Foot):

تستخدم قوائم الكلمات لتساعد الطلبة في الكتابة، ولا سيما في مجال التصنيف، بحث يمكن أن يضع الكلمات ذات البناء الواحد في قائمة، أو أن يضع المترادفات في قائمة وكذلك المتضادات.

وتساعد هذه القوائم على تنمية الطلاقة لدى الطلبة، لأنه من خلال هذه الكلمات يستطيع الطلبة أن يولدوا اكبر قدر ممكن من الكلمات ذات الصفات المشتركة، وتستخدم هذه القوائم في تمييز الجمل الرئيسية من الفرعية في كتابة الملخصات بحيث يستخدمها الطالب ليدون الجمل الرئيسية التي لا غنى عنها ويستبعد الجمل الفرعية التي يمكن الاستغناء عنها دون الإخلال بالمعنى العام (العقيلي، ١٩٩٩).

٨- **إستراتيجية تآلف الأشتات (Synectics):**

وتعنى ربط عناصر مختلفة لا يوجد بينها علاقة ظاهرية باستخدام فنون علم البيان ومنها المجاز، وفنون علم المنطق ومنها قياس التماثل أو التناظر، وتستخدم هذه الطريقة عمليتين أساسيتين: جعل المألوف غريبا، وجعل الغريب مألوفا ومن الأمثلة على التماثل:

- التماثل المباشر: قيام الإنسان البدائي بصنع شبكة صيد على غرار شبكة العنكبوت التي تصيد الذبابة.
- التماثل الرمزي: استخدام التشبيهات مثل رجل قوي كالصخر.



وتستخدم هذه الطريقة في اللغة العربية كثيرا، ولا سيما في موضوع التماثل الرمزي، أي التشبيهات، فهنا يقوم الطالب بربط أمرين بينهما علاقة شبه في وجه أو أكثر (جروان، ٢٠٠٢).

ويتم تطبيق الإستراتيجية كما يأتي:

١. تقسيم الطلاب إلى مجموعات.

٢. يتم عرض نماذج من العلماء الذين توصلوا إلى اختراعات باستخدام هذه الطريقة، مثل نيوتن.

٣. يعطي الطلبة تدريبات تنمي عندهم التعامل مع المألوف بشكل غريب والعكس، فبدلا من أن يكتب القلم على الورقة هل تستطيع أن تجعل الورقة تكتب على القلم؟

٤. ويطلب من الطلبة من خلال هذه الطريقة أن يفكروا بطريقة عكسية، وان يولدوا أفكارا ذات نمط غير مألوف.

٥. يتم تدوين هذه الفكرة والاستفادة منها خلال الكتابة (خطاب،١٩٩٤).

رابعا: - القراءة:

لا شك أن قراءة النصوص الأدبية تعد جزءا من التدريب على التعبير؛ لأن الطالب عندما يقرأ تلك النصوص يطلع على نماذج عالية من التعبير، ويمتلئ قلبه بصور شتى من التراكيب اللغوية الفصيحة، والصور الفنية البديعة.

إن القراءة تتيح للطالب فرصاً واسعة ليتقن عملية الاستيعاب وليدرك المضمون بصورة سريعة، وتنمي لديه القدرة على حل المشكلات، وبالتالي تساعده على الكتابة (السعافين وآخرون، ٢٠٠٠).



مرحلة الكتابة:

وتندرج تحت هذه المرحلة مجموعة من المراحل:

- مرحلة التخطيط وفي هذه المرحلة ينظم الطالب أفكاره الأولية.
- مرحلة الكتابة الأولية، وفي هذه المرحلة يكتب الطالب موضوعه، ويمر ذلك بمرحلتين:
  * مرحلة المراجعة الأولية.
  * الكتابة بتركيز وتنظيم (Tompkins,1994).

مرحلة ما بعد الكتابة:

وهنا يقوم الطالب بتفتيح ما كتبه، ويراجع الموضوع مصححا الأخطاء النحوية والإملائية والأخطاء في استخدام علامات الترقيم، ويختار المفردات الملائمة، ويتساءل هل أخذت موقعها المناسب؟ وهل هي موحية بالمعنى؟ ومن ثم يقوم الطالب بعرض ما كتبه على زملائه ليقوموه ويصححوا ما به من أخطاء (Murray,1993).

الكتابة الإبداعية والتفكير الإبداعي

الكتابة عمل صعب لأننا نكتب حول أشياء متنوعة ولجمهور متنوع ولأهداف مختلفة، لكن معظم الكتابات عمليات واعية ومدركه، وليست تلقياً أو سحراً أو لحظة من الإلهام، فلا شيء يقفز من العقل إلى الورقة أنيقًا بلا معاناة، ولا حتى للمبدعين العباقرة، فالكتابة تتقدم وتتطور وفق مراحل. فالكاتب يخطط ثم يؤلف ثم يراجع، ويكرر الدائرة أثناء تشكل الفكر وحتى يشكل النص.

ويؤكد الباحثون المختصون في الكتابة الإبداعية أن العمق والوضوح في التفكير يساعدان على جودة الكتابة، وما هو غير واضح أن الكتابة أداة تعليم تسلط الضوء على التفكير وتنميته، وأن معلمي الكتابة يعلمون ويعرفون أنهم يقومون عن قصد بتغذية التفكير في مرحلة ما قبل الكتابة وأثناءها وما بعدها (John, 1999; Carol, 1992).

ويرى جون (John, 1999) أن التفكير عملية إدراكية نستخدمها في كل لحظات حياتنا في سبيل تحقيق أهدافنا من خلال صنع القرارات وتحليل القضايا المعقدة، وحل المشكلات، وأن فهم مهارات التفكير وممارستها يؤدي إلى جعل التفكير أكثر فاعلية. ويرى أن عمليتي التفكير والكتابة تتطوران باستخدامنا لها مدى الحياة، فنحن نستطيع تحسين مقدرتنا التفكيرية والكتابية من خلال



إدراكنا عمليات الكتابة والتفكير، وتفحص قدراتنا التفكيرية والكتابية بعناية، فمن خلال تحليلنا لهاتين العمليتين نستطيع تعلم كيفية القيام باستخدامها بشكل أكثر فاعلية، وكذلك من ممارسة القدرات التفكيرية والكتابية باكتشاف قيم الأشياء والكتابة بشكل موضوعي ومستمر.

إن التفكير بشكل إبداعي يجعل من عملية إنتاج الأفكار عملية ممكنة فعندما نفكر بشكل إبداعي نكتشف الأفكار والروابط بينهما، التي تضيء أو تعطي فائدة وإثارة، وهي في معظمها تستحق عملية الاكتشاف والتقصّي والتوضيح. والكتابة والتفكير عمليات نشطة ومتفاعلة، ونتعلمها من خلال اهتمامنا بها، فالكاتب مفكر مبدع، ومصمم للنص ضمن عالم من التأثيرات الاجتماعية والاختلافات الثقافية (Mike, 1999).

ويؤكد جون (John, 1999) على أن التفكير والكتابة عملية تبادلية متكررة، إذ إن ممارسة الكتابة تفرض على الكاتب فحص ذاكرته ليؤسس ما يعرفه ويراجع المعلومات المولدة ويترجمها إلى حوار داخلي أو مطبوع، أو لينظم الأفكار بشكل منطقي وليكتشف دعماً أساسياً لهذه الأفكار الرئيسة، وليتبنى إطارَ عمل لإيصال الأفكار المرغوبة وتحويلها إلى شبكة أفكار ثم إلى أوراق مكتوبة وفي النهاية تقييم الإنتاج.

وتتطلب ممارسة عمليات الكتابة طرق جميع مستويات التفكير ومن هذا المنطلق نستنتج أن تزويد الطالب بالممارسة المستمرة لعدد من النشاطات الكتابية، والتفكيرية قد يجعل كتاباتهم أكثر سهولة، ويسمح أيضاً للطلاب أن يركزوا اهتمامهم على كيفية إنتاج النص الجيد Brewstev, (1989).

ويؤكد كارول وجوزيف (Carl & Joseph, 1981) العلاقة الحميمة بين التفكير والكتابة، فالكتابة نشاط إنساني إنتاجي، يتطلب اتخاذ قرار وممارسة مهارات تخطيط، فالكتابة وسيلة الفكر، وهي تلعب دوراً تسهيلياً في تطوير التفكير، وإن عملية الكتابة تؤدي إلى اكتشاف المستوى الإدراكي المتوافر لدى الكاتب، مما يسهل إمكانية نقل الأفكار إلى شكل رمزي فهم يعلمون الكتابة بحيث يكون التفكير نشاطًا تكاملياً فيها.

ولا يقصد بالكتابة الإبداعية كتابة الحياة اليومية التي تتصدى لنقل معلومة بسيطة أو معنى طارئ، إنها تشكيل لعناصر الطبيعة على نحو يحيل هذه العناصر إلى فن، ويتضح هذا المعنى من خلال الجدة في الفكرة،والعمق والتجديد في إبراز الصور المتخيلة، لذا فهي صورة من التفكير



الإبداعـي الـذي يـتطلب أفكاراً جديدة غير معروفة، وإتباع أساليب جديدة لحل المشكلات الطارئة (شاكر، ١٩٩٥؛ سمك، ١٩٧٩).

إن الإبداع نشاط نفسي اجتماعي يقوم به الإنسان المبدع، ويترتب عليه ظهور منتج إبداعي جديـد يتميز بالجدة، والأصالة المناسبة، فعند قولنا إن شخصاً قد أظهر تفكيراً إبداعياً فإن ذلك يعني إنتاجاً يتميز بالأصالة مقارنته بالإنتاجيات السابقة وإن كتابةً مبدعة دونما تفكير لا يمكن أن تكون.



الفصل السادس

الاتجاهات

طبيعتها، خصائصها، وظائفها، وتنميتها نحو الكتابة



الفصل السادس

الاتجاهات

طبيعتها، خصائصها، وظائفها، وتنميتها نحو الكتابة

تمهيد:

تؤدي الاتجاهات دوراً بارزاً في حياة الإنسان، ويرجع ذلك إلى الدور الذي تقوم به الاتجاهات كموجهات للسلوك، فالإنسان لا يمكن أن يحيا بغير اتجاهات يؤمن بها ويتحمس لها ويدافع عنها، وتتحول نتيجة استقرارها وثباتها في داخله إلى مكون من مكونات شخصيته، وقد يرفض بعضها،أو لا يتحمس لبعضها الآخر.

وتعد الاتجاهات هي الناتج النهائي لعملية التنشئة الاجتماعية، وتؤثر بشكل ملحوظ في استجابات الإنسان للمؤثرات الثقافية وللأشخاص الآخرين والجماعات، التي بمعرفتها يمكننا تفسير استجابة الشخص للموضوعات، وكذلك التنبؤ بسلوكه (فطيم، ١٩٩٥). وتطغى الاتجاهات على إدراك الفرد ونشاطاته مما يساعد على إنجاز الكثير من الأهداف. وإن دراسة الاتجاهات ستبقى أهم الحاجات الملازمة لتفسير السلوك الإنساني، بغرض مواجهة المؤثرات التي تعمل على تكوين الاتجاهات السلبية (عودة، ١٩٩٠).

ولقد حظي موضوع الاتجاهات باهتمام علماء النفس خلال العقود الماضية إلى الحد الذي أمكن معه القول بأن علم النفس الاجتماعي ما هو إلا دراسة الاتجاهات (Gage 1970). ويعد الفيلسوف الإنجليزي هيربرت سبنسر (H.Spencer) أول من استخدام مصطلح الاتجاهات عام ١٨٦٢، حيث قال: "إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيره للكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل ونشارك فيه" (مرعي وبلقيس، ١٩٨٢، ص:١٦).



وقـد ورد في فلـسفة التربـية والتعلـيم في الأردن أن مـن بين الأهداف العامة للتربية والتعلـيم مـساعدة الطلـبة في تنمـية اتجاهـات إيجابـية نحـو مجتمعهم، لكي يصبحوا مواطنين صـالحين مـسؤولين عـن أنفـسهم ومجتمعهم، ويشعرون بالقيم العربية والانتماء إليها (قانون التربية والتعليم، رقم ١٦ لسنة ١٩٦٤).

طبيعة الاتجاه

لقـد حاول الكثير من علماء النفس والاجتماع وضع تعريف محدد للاتجاه، إلا أنهم اخـتلفوا في ذلـك، إذ إن إعطـاء تعـريف دقـيق للاتجاهـات أمـر صـعب لأنهـا تـتداخل مع الاستعدادات النفسية للقيام بالاستجابات المطلوبة في موقف ما، حيث يعرف بعضهم الاتجاه بأنـه حالـة مـن الاسـتعداد أو الـتأهب العـصبي والنفـسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص وتكـون ذات تـأثير توجيهـي علـى استجابة الفرد للموضوعات والمواقف التي تُستدعى (بني جابر وآخرون، ٢٠٠٢).

ويـرى شـو ووايـت (show & wight, 1967) أن الاتجـاه هـو: مجمـوعة مـن المعـتقدات والتقيـيمات المترابطـة لـدى الفـرد، تحـدد طـريقه نحو هدف ما. والاتجاه في رأي روكـيش هـو "تنظـيم لعـدد مـن المعتقدات، والأفكار حيال موضوع، مما يجعل المرء ينزع نحو تفضيل موضوع ما أو رفضه (التل، ١٩٩٢).

وقـد حـدده نصر(٢٠٠٣) بأنه نمط ثابت وعام من الاستجابات التي تظهر في سلوك الفـرد إزاء مـثيرات معينة، أو نزوعه أو ميوله نحو أشياء أو أمور محددة، وهو يؤثر في الطريقة أو الأسـلوب الـذي يتـصرف بـه الفـرد. وعرّفه الزغل (١٩٩٢) بأنه عبارة عن مجموعة من العمليـات الانفعالـية، والإدراكـية والمعـرفية الـتي انتظمت في صورة دائمة، وأصبحت تحدد استجابة الفرد لجانب من جوانب بيئته.

ومن خلال التعريفات السابقة نجد أن الاتجاهات تحتوي على ثلاثة مكونات أساسية هي:



١. المكـون المعـرفي أو العقلـي: يتمـثل في المـدركات والمفاهيم، أي ما يدركه الفرد حسيّاً ومعنوياً حول موضوع معين، ويمثل المكون الأساس الذي يقوم عليه الاتجاه.
٢. المكـون الانفعالـي أو الوجدانـي: ويمـثل الـشحنة الانفعالـية الـتي يكـونها الفـرد نحو الموضـوع بـناءً علـى مـا توفـر لـه مـن معـرفة ومعلومات، ويمثل هذا المكون الجانب الدافعي في الاتجاه.
٣. المكـون الـسلوكي: ويمـثل نـزوع الفرد إلى إصدار سلوك معين نحو الموضوع بناءً على الاتجـاه الـذي كـونه معتمداً في ذلك على أفكاره وأحاسيسه، ومشاعره تجاه الموضوع (كفافي، ١٩٩٤).

خصائص الاتجاهات:

يـتفق العديـد مـن علمـاء الـنفس الاجتماعـي والتربـوي علـى أن هناك خصائص للاتجاهات تتصف بها , وأهمها:

١. تتسم الاتجاهات بالثبات النسبي مع وجود إمكانية لتعديلها وتغيرها.
٢. تكـون الاتجاهـات إيجابـية وسلبية، وتتمثل بالتأييد أو القبول لموضوع الاتجاه، إذا كان الاتجاه إيجابيا، والرفض لموضوع الاتجاه إذا كان الاتجاه سلبيا.
٣. تـتضمن الاتجاهـات دائمـا علاقـة بـين الفـرد وموضـوع معـين من موضوعات البيئة المتجادل عليها.
٤. الاتجاهـات مكتسبة ومتعلمة يكتسبها الفرد من خلال خبراته، بل يمكن تعلمها بشكل مقصود أو غير مقصود.
٥. الاتجـاه يـضفي الـنظام علـى أسلوب وردود أفعال، ويحقق التوافق الاجتماعي (عيد، ٢٠٠٠؛ وحيد، ٢٠٠١).



وظائف الاتجاهات:

يعدّ موضوع الاتجاهات من الموضوعات التي وجدت اهتماماً كبيراً من علماء النفس والاجتماع على حد سواء، فهي تساعد على التنبؤ بالسلوك وباستجابة الفرد لبعض المواقف أو الموضوعات، وتمكنه من الدفاع عن ذاته، وعن تحقيق أهدافه وتيسر له التعامل مع المواقف المختلفة.

ويجمع العديد من الباحثين على أن للاتجاهات أربع وظائف أساسية هي:

أولاً: الوظيفة النفعية: حيث تحقق الاتجاهات الكثير من اتجاهات الفرد، وتزوده بالقدرة على التكيف في المواقف المتعددة التي يواجهها وإنشاء علاقات سوية وتكيفيه في مجتمعه.

ثانياً: الوظيفة الدفاعية: وفيها يحمي الفرد نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقية عن ذاته أو واقعة الخارجي، ويقوم الفرد بتكوين اتجاهات لتبرير فشلة أو عدم قدرته على تحقيق أهداف، للاحتفاظ بكرامته والاعتزاز بنفسه.

ثالثاً: الوظيفة المعرفية: وفيها تظهر الاتجاهات بشكل منتظم ومنسق، مما يساعد في الاستجابة بشكل عام وثابت، وبعيداً عن الاتجاهات المشتقة نحو المواقف والأفراد، بحيث يصبح الفرد أكثر إدراكاً لبيئته.

رابعاً: الوظيفة التعبيرية: وتظهر من خلال تبني الفرد لمجموعة من الاتجاهات التي تفسح المجال له للتعبير عن ذاته بطريقته الخاصة، وتدفعه للاستجابة بقوة للمتغيرات البيئية (عوض، ٢٠٠١؛ المعايطه، ٢٠٠٠ ؛ عكاشة وزكي، ١٩٩٧؛ مرعي وزملائه، ١٩٩٣؛ مرعي وبلقيس، ١٩٨٢؛ زهران، ١٩٧٩).



تنمية الاتجاهات نحو الكتابة:

تعد تنمية الاتجاهات الإيجابية من الأهداف الأساسية للعملية التربوية في مختلف المراحل التعليمية، وهي بذلك لا تقل أهمية عن أهمية اكتساب المعارف المتنوعة، بل يذهب بعض التربويين إلى أنها الهدف الرئيس للتربية عامة (الشيخ، ١٩٨٦).

ويرى نصر (٢٠٠٣) أن الاتجاهات الإيجابية هي أحد المتغيرات المهمة في تحديد كفاءة طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون،في ضوء ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطيه بين المنحنيين العقلي والانفعالي، زيادة على أن الممارسات التدريسية في مواقف التعليم اللغوي تتأثر بدرجة كبيرة بنوع الاتجاهات التي تتوافر لدى المعلمين نحو اللغة ووظائفها وعلاقاتها بالمعارف الأخرى.

ويعتقد بعض التربويين أن تنمية الاتجاهات لم تنل العناية الكافية في مجال تنمية اللغة، وخير دليل على ذلك ندرة الدراسات في هذا المجال وقد يكون من الأسباب المباشرة لذلك التباين في وجهات النظر حول تحديد أهداف الجانب الوجداني، مقارنة بإمكانية تحديدها في المجال المعرفي، وكذلك صعوبة تحديد مضمونها، وعدم القدرة على معرفة آثار التعلم في مدة زمنية قصيرة، لأن هذه الآثار لا تظهر بعد الانتهاء من التعلم مباشرة، كما هو الحال في التعلم المعرفي (نشواتي، ٢٠٠٢).

ولتنمية الاتجاه الإيجابي لدى الطلبة نحو المواد الدراسية لا بد أن يمتلك المعلم معرفة بمراحل تكوين الاتجاهات، التي تمر بثلاث مراحل رئيسة، أولاها الإدراك حيث يكون الفرد المعرفة النظرية من خلال الخبرات والمثيرات التي يتعرض لها، وثانيتها التقييم حيث يقيم الفرد خبراته في ضوء الإطار المعرفي الذي تشكل لديه سابقاً، وثالثتها التعزيز حيث تتشكل لدى الفرد القدرة على إصدار الأحكام، سواء الإيجابية أم السلبية (عبد الرحمن، ١٩٨٣).

ويشير التربويون إلى ضرورة توافر مجموعة من الشروط عند تنمية الاتجاهات نحو الكتابة، أبرزها: أن تكون كتاباتهم نابعة من علاقة قوية بحياتهم اليومية، وأن يتم تعلمها في ضوء أهداف واضحة ومحددة؛ لأن وضوح الهدف من أهم دوافع الكتابة، ومناقشة المحتوى

وتعليمه بشكل يحقق الأهداف المطلوبة، من خلال ممارستهم لنشاطات كتابية واقعية (السيد، ١٩٨٨).

ويمكن القول بأن العوامل المؤثرة في تنمية اتجاه الطالب نحو الكتابة تتعلق بطبيعة التعلم المدرسي السابق الذي يتعرض له، ومدى اهتمام الرفاق الذين يتفاعل معهم، وطبيعة المهمة الكتابية التي يكلف بها الطالب، ومدى اهتمام المدرسين وجديتهم، وفاعلية الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمونها، زيادة على زيارة مراكز الكتابة فهي تسهم بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الكتابة أكثر مما تحدثه صفوف تعليم الكتابة العادية (الجعافرة، ٢٠٠٤).



الفصل السابع

الدراسات في مجال الكتابة الإبداعية



الفصل السابع

الدراسات في مجال الكتابة الإبداعية

حظيت الكتابة باهتمام كبير من الباحثين، حيث شكلت محور دراساتهم؛ لأنها الغاية من تعليم اللغة في المراحل الدراسية المختلفة.

فقد اهتمت تلك الدراسات بقضايا ذات صلة ببناء برامج لتعليم الكتابة، وتنمية القدرة على ممارسة أنواع التعبير المختلفة. إلاّ أن الكتابة الإبداعية لم تحظ بدراسات كافية.

ويتناول هذا الفصل مجموعة من الدراسات والبحوث التي ترتبط بمتغيرات هذه الدراسة، وسوف يتم تصنيف هذه الدراسات إلى محورين هما:

أولاً: الدراسات التي تعتمد تنمية الكتابة الإبداعية.

ثانياً: الدراسات التي تعتمد تنمية الاتجاهات نحو الكتابة الإبداعية.

أولاً: الدراسات التي تعتمد تنمية الكتابة الإبداعية:

- جرى الصوص (٢٠٠٣) دراسة لمعرفة أثر برنامج تعليمي مُدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

  تكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالباً موزعين على ثلاث شعب بطريقة عشوائية، مجموعة تجريبية بالحاسوب مكونه من (٢٨) طالباً، ومجموعة تجريبية من دون الحاسوب مكونه من (٣٠) طالباً، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، مكونه من (٢٧) طالباً. كما اقتصرت الدراسة على ثلاثة مجالات كتابية،هي المقالة، والقصة، والحوار.

  أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة الإبداعية بين المجموعة التجريبية بالحاسوب والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالحاسوب، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة الإبداعية في



الموضوعات الثلاثة بين المجموعة التجريبية دون الحاسوب والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست دون الحاسوب.

- أجرى عبد الوهاب (٢٠٠٢) دراسة بعنوان فعالية برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في مجال الشعر، وهدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومعرفة أثر البرنامج في تنمية هذه المهارات في مجال الشعر.
وقد طبقت هذه الدراسة على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بجمهورية مصر، حيث قام الباحث بتطبيق البرنامج المقترح والذي استغرق عاماً دراسياً وبواقع حصتين أسبوعيا، وقد قام الباحث بتطبيق مقياس الكتابة الإبداعية مرتين قبل وبعد تنفيذ البرنامج. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المشتركين في البرنامج في التطبيق القبلي والبعدي لصالح متوسطات درجاتهم في التطبيق البعدي في مهارات الكتابة الإبداعية. مما يدل على أن البرنامج التجريبي كان ذا فاعلية في تنمية الكتابة الإبداعية لدى الطلبة، وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكتابات الإبداعية تعزى إلى أثر الجنس.

- أجرت المُلا والمطاوعة (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى تعرف العوامل التي تعوق تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس دولة قطر. ولتحقيق هذا الغرض أعدت الباحثتان استبانه شملت ثلاثة محاور، توقعتا أنها تشكل أهم معوقات الكتابة التعبيرية الإبداعية، وطبقت الإستبانة على عينة من معلمي اللغة العربية(ذكور+إناث) وموجهيها بالمرحلة الإعدادية بمدارس دولة قطر، وقامت الباحثتان بفحص عينة من كتابات (التعبير الإبداعي) طلاب الصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية. وكشفت الدراسة وجود اتفاق بين أفراد العينة على أن المحاور الثلاثة التي شملتها الإستبانة (المنهج المدرسي، وطريقة التدريس، والإدارة المدرسية)



تعد من أهم معوقات تعليم مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في المرحلة الإعدادية، وأوضحت الدراسة أن عملية تقويم موضوعات التعبير الكتابي الإبداعي لهذه المرحلة، لا تحقق الهدف منها، بل تحرم الطالب من فرص حقيقية للنمو في الاتجاه الصحيح، وذلك لعدم وجود أهداف واضحة ومحددة لمهارات الكتابة التعبيرية الإبداعية التي ينبغي أن تنمى لدى طلبة المرحلة الإعدادية ترشد المعلم لما ينبغي أن يحققه من أهداف في درس التعبير كما في فنون اللغة الأخرى.

- وأجرى الكندري (١٩٩٥) دراسة استهدفت تحديد مجالات التعبير الإبداعي في المرحلة الثانوية، وتحديد بعض مهاراته وتنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقام الباحث بتطبيق برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي على عينة من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي. وقد أوضحت النتائج أن أبرز مجالات التعبير الإبداعي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية كانت المقالات المختلفة، والقصص، والمسرحيات، واليوميات، والمذكرات الشخصية، والتراجم، ونظم الشعر، والوصف والتعبير عن المعاني، والقيم الإنسانية، والموضوعات النقدية، وموضوعات تتصل بالفنون المختلفة التي تتعلق بآمال الطلاب وتطلعاتهم. وكشفت الدراسة عن أهم مهارات التعبير الإبداعي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية وهي الدقة في استخدام علامات الترقيم، واختيار الكلمة المناسبة للمعنى المناسب، وجودة المقدمة وحسن الخاتمة، والدقة في عرض الأفكار العامة للموضوع، وفي ذكر التفاصيل المتعلقة به، والإفادة بالجميل من التعبيرات والعميق من الأفكار التي يقرؤها الطالب، وجودة كتابة الفقرات، وحسن ترابطها، وترتيب الجمل داخل الفقرة الواحدة، والتنظيم العام للموضوع، وبينت النتائج نجاح البرنامج المستخدم في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- وقام إدلر (Adler , 2002) بدراسة بعنوان: دور اللعب في تطور الكتابة: دراسة لأربعة صفوف للكتابة الإبداعية في مدرسة ثانوية. وهدفت الدراسة إلى الفهم



الأفضل لكيفية تطور المراهقين وتغيرهم ككتاب عن طريق الممارسة المعززة بالكتابة الإبداعية.وفحصت الدراسة الحالية الحوارات المنهجية التي تطورت في مساقات الكتابة الإبداعية، وأنواع اللعب التي تم تشجيعها في هذه الجلسات وخصائصها. تم إجراء الدراسة في أربعة مساقات اختيارية للكتابة الإبداعية في ثلاث مدارس ثانوية، تألفت عينة الدراسة من (٤) معلمين و(٢٤) طالباً. وأشارت النتائج إلى أن العديد من الطلاب يواجهون صعوبات في إيجاد نقطة توازن تجعل من اللعب أمرا منتجاً، مع أن بعض السمات التدريسية قد ساعدت بنجاح. ومن مضامين هذه الدراسة أن الطلاب يحتاجون إلى هيكل كاف لإبقاء اللعب ناجحاً، وإلى حرية كافية للسماح لهم بالقيام بعملهم. وحققت مساقات ورش عمل الكتاب هذه المعايير اكثر من مساق المنهاج المدرس، كما استفاد الطلاب كذلك من النظر إلى حياتهم وثقافتهم من منظور الكاتب، ليتعلموا كيف يلعبون. وقد تساعد النتائج الباحثين ليفهموا بشكل أفضل الدور الأكاديمي والعاطفي الذي تلعبه الألعاب الكتابية في تطور المراهقين.

- وأجرى زهانج وكارول (Zhang & Carol, 1999) دراسة لمعرفة فعالية استخدام أنشطة ما قبل الكتابة على الكفاءة في الكتابة، وعلاقتها بجنس التلاميذ ذوي المستويات المتعددة لدى عينة من تلاميذ المدارس العامة بالصفوف الرابع، والسادس، والتاسع , والحادي عشر. وقد تم تقسيم تلاميذ كل صف دراسي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. المجموعة التجريبية تدرس باستخدام أنشطة ما قبل الكتابة، والمجموعة الضابطة تدرس بالطريقة التقليدية.

وتم إلقاء محاضرة للمجموعات التجريبية التي ستستخدم أنشطة ما قبل الكتابة وذلك لتشجيع التلاميذ على اختيار الموضوع، وجمع المعلومات، ورصد الأفكار، وإعداد المسودات الأولية، واستشارة الأقران. وقد تم تقييم كتابة التلاميذ من خلال خمس اختبارات للكتابة.



وقد أوضحت النتائج أن التلاميذ في المجموعات التجريبية تطورات كفاءتهم في الكتابة مقارنـة بتلامـيذ المجموعات الضابطة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين استخدام أنشطة ما قبل الكتابة وجنس ومستوى التلاميذ، وذلك لصالح الإناث.

- وقـام كالنـتون وكنُنجهام وميلاني (Cunningham & Melanie, Colantone 1998) بدراسـة اعـتمدت علـى الحاجـة لتحـسين الكتابة الإبداعية،وتم بناء برنامج كـتابة إبداعـية وطـبق علـى ثـلاث مـدارس مخـتلفة في منطقتين تعليميتين لمدة ثمانية أسـابيع. وتمّ اسـتخدام مجمـوعة مـستهدفة مكونة من صفين للمرحلة الأولى (الصف الأول) وصـف للمـرحلة الرابعة (الصف الرابع)، وتم استخدام قائمة تدقيق لملاحظة سـلوكيات الكـتابة خـلال الفـترة الـزمنية الـتي اسـتمرت ثمانـية أسـابيع، وتم تـبني اسـتراتيجيات الحلول من الأدب البحثي الممزوجة بالخبرة الصفية. وكانت المداخلات تعتمد التركيز على الكتابة الإبداعية وتطبيق سلسلة من الإستراتيجيات لتعليم الكتابة الإبداعـية، واسـتخدام اللغـة الـشفوية اليومـية، والعـصف الـذهني، وخبرات الكتابة التـشاركية. أشـارت نـتائج الدراسـة إلى تزايد في مهارات الكتابة الإبداعية، وتطورت مهارات الطلاب الكتابية وأصبحوا قادرين على فهم كتاباتهم الإبداعية، كما تشكلت اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو الكتابة الإبداعية.

- وأجـرى ويلـسون (Wilson, 1995) دراسة بهدف التعرف إلى أثر استخدام طريقة الكـتابة الإبداعـية في المقالات والقصص على التفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب المدرسـة الـثانوية، وتعـرف مـا إذا كانـت هـناك علاقـة بين الجنس وطريقة التدريس المـستخدمة. وقـد طـبق الـباحث اختـبارات قبلـية وبعديـة في كـتابة القـصة والمقال، واختـباراً في الـتفكير الإبداعـي، وتلقـت المجمـوعة التجـريبية برنامجاً تدريباً في الكتابة الإبداعية لمدة (٨) أسابيع، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.



وقـد أسـفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الـتفكير الإبداعـي، وأظهـرت عـدم وجـود فروق دالة بين المجموعتين في الاختبارات البعدية في كتابة القصة والمقال، وأنه لا أثر للجنس في نتائج الاختبارات البعدية.

- وفي الدراسـة الـتي أعـدتها ريتـشرت (Reichert, 1994) والـتي اسـتهدفت تنمـية الكـتابة الإبداعـية، قـام فـريق مـن جامعـة ولايـة فلـوريدا بتنظـيم برنامج في الكتابة الإبداعـية لطلـبة السنة الأولى بالجامعة، وكان عنوان برنامج (الكتابة من الحياة)، وهو يهدف إلى مساعدة الطلبة في كتابة السير الذاتية، والقصص والشعر، وكانت المعلمة في المجمـوعة التجـريبية تقـوم بـدور الكاتب المبدع، بينما قام الطلاب بدور الطلبة الذين يـتعلمون عـن طـريق المشاهدة والملاحظة، وكانت المعلمة تقوم بتشجيعهم وإعطائهم الـثقة بأنفـسهم، حـيث كانـت تعتـبرهم كـتابا صـغار السن وتحترم قدراتهم، ولم تقم بإعطـاء أي درجات عن أعمال الطلبة، وإنما اكتفت باستخدام حقيبة التقويم (التقويم التراكمـي). وقـد اتضح من النتائج وأثناء تطبيق البرنامج وجود اختلافات كبيرة بين أداء طلـبة المجموعة التجريبية، وأداء المجموعة الضابطة الذين كانوا يكتبون عن الأدب فقط لصالح المجموعة التجريبية.

- وأجـرى رنـولد (Reynolds, 1983) دراسـة هـدفت إلى تحديـد مـدى أثـر طريقة الكـتابة العملية مقارنة بالطريقة التقليدية في تحسين مهارات الكتابة لدى طلبة المرحلة الـثانوية في مجالـي القصة والمقالة. تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً موزعين على مجموعـتين مجمـوعة تجـريبية تدرس الكتابة بالطريقة العملية، ومجموعة ضابطة تدرس الكـتابة بالطـريقة العاديـة، وخـضعت المجموعـتين إلى اختبار قبلي وبعدي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على الاختبار البعدي، لصالح المجمـوعة التجـريبية الـتي درست بالطريقة العملية، وأظهرت عدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس.



ثانياً: الدراسات التي تعتمد تنمية الاتجاهات نحو الكتابة الإبداعية.

- قام سشوكير (Schwuker,2000) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام أنشطة ما قبل الكتابة على تنمية المهارات الكتابية، والاتجاه نحو الكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام أنشطة ما قبل الكتابة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المتبعة.

وقد أسفرت النتائج عن أن تلاميذ المجموعة التجريبية التي استخدمت أنشطة ما قبل الكتابة تحسن أداؤهم في مهارات الكتابة، وقل قلقهم وتخوفهم من ممارسة الكتابة، وبذلك أثرت تأثيراً إيجابياً في اتجاهات نحو الكتابة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

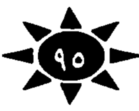
يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي اهتمت ببناء برامج تعتمد عمليات الإنشاء، أو تسعى إلى تنمية الكتابة الإبداعية،ففي مجال الدراسات العربية لم تجمع أية دراسة بين هذين المتغيرين.

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الكتابة الإبداعية، يمكن بيان أهم الفوائد المتحصلة للباحث، والدراسة الحالية من الإطلاع على هذه الدراسات فيما يأتي:

لاحظ الباحث قلة الدراسات المتخصصة في الكتابة الإبداعية، وندرة الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو الكتابة الإبداعية؛ إذ لم يجد الباحث سوى دراسة واحدة.

واتفقت الدراسات السابقة على تحديد مجالات التعبير الإبداعي، وضرورة تنميتها لدى الطلبة، وأثر ذلك في تحسين مستوى الأداء الكتابي لديهم، وأشارت إلى وجود أثر لبعض المتغيرات ذات الصلة بالعملية الكتابية كالجنس والاتجاهات.

وأكدت بعض الدراسات أهمية تدريب الطلبة على الكتابة الإبداعية وبناء برامج تعليمية تسهم في تنمية كتابات الطلبة، وتحسن مستوى تحصيلهم، وأشارت إلى النتائج الإيجابية لتنويع استراتيجيات تعليم الكتابة، مما يزود الطلاب بفرص متنوعة لممارسة وتعلم الكتابة الإبداعية بشكل جيد.



وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج تعليم الكتابة الإبداعية، وطرائق تدريسها. وتتميز هذه الدراسة بتقديم برنامج تعليمي يعتمد عمليات الإنشاء كأساس له، وقد بُني البرنامج بشكل شامل ومتكامل لتدريب طلبة المرحلة الأساسية العليا المتمثلة في الصف التاسع الأساسي على عمليات الكتابة، ورصد أثرها في تنمية الكتابة الإبداعية لديهم، ثم رصد اتجاهاتهم نحوها. وتميزت هذه الدراسة بتنوع الأدوات المستخدمة فيها، وهي البرنامج التعليمي المقترح. والذي احتوى على عمليات الإنشاء وإطار مفاهيمي حولها، ثم قدم دليلا للمعلم حول استراتيجيات تقديم هذه العمليات للطالب فضلاً عن التدريبات والأنشطة. واختبار أداء كتابي لقياس مستوى الأداء في الكتابات الإبداعية للطلبة عينة الدراسة، ومقياس لرصد اتجاهاتهم نحوها.

الفصل الثامن

البرنامج التعليمي المقترح، ومسوغاته



الفصل الثامن

البرنامج التعليمي المقترح، ومسوغاته

أولاً: التعريف بالبرنامج

وهو عبارة عن مجموعة من الخبرات التعليمية التعلمية نظمت محتوياته بطريقة تتيح للطلبة أفراد عينة الدراسة فرصة اكتساب مهارات الكتابة مدار البحث، ونقل أثر التدريب على عمليات الإنشاء لمواقف كتابية إبداعية، باعتبار أن هذا النوع من الكتابة يقع ضمن المهارات العقلية الأدائية العليا، فضلاً عن أن الكتابة الإبداعية إحدى مستلزمات الاتصال الفعال ووسيلة من وسائل التعبير عن الذات، بما يشمل المشاعر والعواطف، والأفكار والآراء بصورة أدبية راقية وجذابة. ويركز البرنامج التعليمي على العلاقة الإرتباطية التبادلية القائمة بين عمليات الإنشاء، ودورها في تنمية الكتابة الإبداعية، وفق ما كشفت عنه الدراسات ذات الصلة.

ثانياً: هدف البرنامج

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، ومؤشراتها السلوكية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. وذلك من خلال توفير فرص نوعية، وفاعلة لتشكيل هذه المهارات، وإجراء التطبيقات اللازمة عليها للتثبت من التغيير المرغوب في السلوك الكتابي لأفراد العينة مدار البحث.

ويتوقع من أفراد المجموعة التجريبية في الدراسة بعد الخضوع للبرنامج التعليمي المقترح، والقيام بالتدريبات الكتابية المتضمنة داخله وممارسة أشكال التعلم المقترحة ضمن آليات التدريب أن تتحقق لديهم الأهداف الآتية:-

أ- رفع مستوى الطلبة بالمعرفة النظرية المرتبطة بالمهارات الذهنية والأدائية المعتمدة في البرنامج.



ب- توفير فرص تدريبية ملائمة تمكن الطلبة من إتقان المهارات الفرعية لعمليات الإنشاء، واستخدامها بصورة صحيحة وفاعلة.

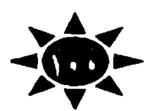
ج- تدعـيم العلاقـة الإرتباطية القائمة بين عمليات الإنشاء والكتابة الإبداعية، باعتبار أن الأولى متطلبات سابقة للنجاح في الثانية.

د- تنمية اتجاهات الطلبة نحو ممارسة الكتابة الإبداعية في أشكالها المختلفة.

ثالثاً: أسس بناء البرنامج

يقوم هذا البرنامج التعليمي على الأسس الآتية:-

- وجـود علاقـة سـببية بـين عمليـات الإنـشاء الـثلاث، وعمليـات الإنـتاج الكتابـي وبالأخص الإبداعي منها.
- اعتـبار مهارة الكتابة الإبداعية من المهارات الأساسية التي تسهم في تنمية ذات المتعلم واستقلاليته وإشباع حاجاته، وتمكنه من التعبير بصورة أدبية راقية.
- امتلاك مهارة الكتابة بعامة، والإبداعية بخاصة يتطلب فرص تعلم وتعليم نوعية تأخذ بعـين الاعتبار مدى مشاركة المتعلم في مواقف الكتابة، وتلقي أشكال التغذية الراجعة ذات الصلة، وهو ما يوفره هذا البرنامج.
- اعتـبار مهارة الكتابة الإبداعية من المهارات العقلية العليا التي يؤدي إتقانها إلى تحسين في أداء المهـارات اللغـوية الأخـرى، ولـذا فـإن تنمـية مهارة الكتابة لا يتم بمعزل عن المهـارات اللغـوية الأخـرى، الأمـر الـذي يـتطلب أن يتم تعليم الكتابة الإبداعية من خلال الربط مع مهارات القراءة والاستماع والتحدث.
- اكتـساب مهـارة الكـتابة الإبداعية يعني اكتساب مهارة التفكير الإبداعي، الأمر الذي يـتطلب تـوفير فـرص تعلـم وتعليم تأخذ بالاعتبار العمليات العقلية العليا كمتطلب لممارسة الكتابة الإبداعية.



- تأكيد القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية وتنفيذها في الأردن على وجوب الاعتناء بمهارات الكتابة الإبداعية، بوصفها أحد أهم مخرجات عملية تعليم اللغة وتعلمها.
- هناك علاقة وثيقة وطبيعية بين الإطار الانفعالي والإطار العقلي، وبينهما وبين اللغة بوصفها القاسم المشترك الذي يعبر عن كل منهما، فضلاً عن أن الكتابة هي عمليات عقلية لغوية أدائية مركبة.

رابعاً: أساليب تقويم الأداء الكتابي

تمشيا مع الهدف الرئيس من البرنامج، وفي ضوء طبيعة العمليات والإجراءات المستخدمة في البرنامج اعتمد الباحث أساليب التقويم الآتية:

- التقويم التكويني: ويشمل الملاحظة، وإجراء اختبارات بنائية قصيرة، ومتابعة كتابات الطلبة أثناء التدريب بالمناقشة والحوار وتقديم التغذية الراجعة.
- التقويم الختامي: استخدم في هذا النوع من التقويم تطبيق اختبار الكتابة الإبداعية، ومقياس الاتجاه نحو أداتي الدراسة.

خامساً: الوسائل التعليمية

استنادا إلى التدريبات والنشاطات، استخدامات الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ مواقف التدريس بصورة أكثر فاعلية فقد تم استخدام السبورة والطباشير وجهاز عرض الشفافات، وآلة التسجيل، ولوحات تعليمية، ولوحات تعليمية توضيحية ذات صلة.

سادساً: الزمن

استغرق زمن تطبيق البرنامج التعليمي وتطبيقه على المجموعة التجريبية فصلا دراسياً واحداً، بواقع حصتين أسبوعياً، واستغرق تنفيذ البرنامج (٣٦) حصة صفية من الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥م.



صدق البرنامج

للتثبت من صدق البرنامج التعليمي المقترح، عرض الباحث هذا البرنامج بصورته الأولية على لجنة من المحكمين، من ذوي الاختصاص في أساليب اللغة العربية ومناهج التدريس في عدد من الجامعات الأردنية، ومشرفي اللغة العربية المتخصصين، وعدد من معلمي اللغة العربية، طلب إليهم إبداء الرأي في مدى ملائمة البرنامج للعينة المستهدفة بالدراسة، ومدى فاعلية التدريبات والأنشطة المقترحة في تحقيق أهداف البرنامج التي وضع من أجلها، ومناسبتها لأغراض الدراسة. وقد أوصى المحكمون بتقليص عدد المهارات المستهدفة في عمليات الإنشاء من (٢٢) مهارة إلى (١٨) فقط لتتناسب مع المدة الزمنية التي ستنفذ خلالها الدراسة، والتزم الباحث بجميع التوصيات حيث قام بإعادة صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية واستبدال النصوص الموظفة بأخرى ذات علاقة بالمقررات الدراسية للصف التاسع الأساسي، بما يحقق التكامل مع المعارف المقدمة في المباحث الأخرى ونصوص البرنامج، وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون أجريت التعديلات اللازمة وعدّ الباحث الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة بمثابة الصدق المنطقي للبرنامج، وأصبح البرنامج في صورته النهائية الملحق(١).

ب- اختبار الكتابة الإبداعية

قام الباحث بالرجوع إلى الأدب التربوي، وبعض الدراسات التي بحثت في الموضوع نفسه (1990; Brewstev, 1989; Essex,1996 Christopher,2002; Calkin, والاطلاع على محتوى منهاج اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، ومن خلالها قام الباحث بتحديد خمسة مجالات للكتابة الإبداعية ليمارس الطلبة الكتابة فيها، وكانت الوصف، والقصة، والمقالة، والخاطرة، والمذكرات. وطلب من عينة الدراسة الكتابة في المجالات السابقة جميعاً، وذلك في موضوعات من اختيارهم، قبل البرنامج التعليمي وبعده.



معايير تقويم اختبار الكتابة الإبداعية:

قام الباحث بتحديد معايير لتقويم كتابات الطلاب، وحكمت من المختصين، ووزعت تلك المعايير على المصححين، لقوموا كتابات الطلاب وفقها، قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي، الملحق(٢)، حيث صححت كتابات الطلاب الإبداعية من ثلاث مصححين، وللتحقق من ثبات تقديرات المصححين قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين تقديراتهم، حيث كانت درجات تقدير المصححين على جميع موضوعات الكتابة الإبداعية، ذات معامل ارتباط عالٍ، وهذا يدل على تقارب وانسجام بين درجات تقديراتهم لعلامات الطلبة.

مقياس الاتجاهات:

قام الباحث بإعداد مقياس يقيس اتجاهات الطلبة نحو الكتابة الإبداعية حيث أعد مقياساً على غرار مقياس ليكرت، يهدف إلى تعرف اتجاهات الطلبة قبل تطبيق البرنامج وبعده لمعرفة أثر البرنامج في الاتجاهات كمتغير من المتغيرات التابعة للدراسة.

وقد تكون المقياس من (٤٥) فقرة، عرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، شملت عدداً من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس في عدد من الجامعات الأردنية، ومشرفي اللغة العربية، ومعلميها الذين يدرسون الصف التاسع الأساسي.والتزم الباحث بملاحظات المحكمين، بإعادة صياغة بعض الفقرات، وحذف وإضافة فقرات جديدة الملحق(٣).



الفصل التاسع

النتاجات التعليمية

للبرنامج التعليمي المقترح



الفصل التاسع

النتاجات التعليمية للبرنامج التعليمي المقترح

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتاجات التعليمية للبرنامج التعليمي المقترح التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحث بجمع البيانات بواسطة أدوات الدراسة.

أولاً:

أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq$ ٠,٠٥) بين درجات الطلبة على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي بحسب متغير المجموعة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن امتلاك الطلبة لعمليات الإنشاء أسهم في إزالة حاجز الخوف من ممارسة الكتابة الإبداعية، إذ أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية يميلون إلى التعبير عن أنفسهم وتسجيل مذكراتهم وخطاباتهم، وأشعارهم وقصصهم، وكل ما يجول في خواطرهم من فنون أدبية، وذلك وفقاً للأسس العلمية التي خضعت لها تدريباتهم وتطبيقاتهم التعبيرية في أثناء تعلمهم فقرات البرنامج التعليمي الخاص بتطوير ملكتهم الإنشائية الإبداعية.

وقد تعزى فاعلية البرنامج التعليمي في الدراسة الحالية في تنمية الكتابة الإبداعية إلى قدرة البرنامج على خفض مستوى شيوع الأخطاء التعبيرية، ويسوغ ذلك بخصائص هذا البرنامج المصمم، والمنفذ وفقاً للطريقة التكاملية القائمة على وجود علاقات تأثيرية متبادلة بين مهارات اللغة المتعلقة من جهة، وانتقال أثر التدريب اللغوي إلى المواقف اللغوية التي تتطلب من الفرد توظيف ما لديه من خبرات، ومكتسبات لغوية في تنفيذ مهام كتابية إبداعية بصورة صحيحة من جهة أخرى.



كما أن تلقي الطلبة التغذية الراجعة أثناء تطبيق البرنامج التعليمي، أتاح لهم الفرصة لتجويد كتاباتهم، وهذا أثر بدوره في تحسين مستوى الأداء في الكتابة الإبداعية لدى الطلبة، إضافة إلى ذلك فالبرنامج بمهاراته أتاح للطلبة فرصة التفاعل مع القضايا والمشكلات المطروحة، وما طرح حولها من أفكار وآراء وتفاصيل؛ مما كان له الأثر الإيجابي في رفع مستوى الكتابة الإبداعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويعتقد الباحث أن البرنامج يمثل شيئاً جديداً ومثيراً لدى الطلاب؛ إذ لم يتعود الطلاب على مثل هذه الطريقة في دراستهم لموضوع التعبير، هذا بالإضافة إلى تنوع الأساليب المستخدمة في البرنامج بين المناقشة والحوار، والمشاركة الإيجابية للطلاب أثناء الحصة؛ مما زاد من إقبال الطلاب على دروس البرنامج، وزادت دافعيتهم لتعلمها.

ويعزو الباحث فاعلية البرنامج العالية إلى التنويع في أساليب معالجة القضايا التعبيرية المتنوعة، حيث عولجت كل قضية من القضايا التعبيرية من خلال عمليات الكتابة الثلاث المتمثلة في التخطيط، حيث كان يتاح للطلبة فرصة التدرب على استدعاء الأفكار، وتحديد الشاهد المناسب، وتنظيم الأفكار بشكل منطقي ومتسلسل. والتأليف الذي أعطى الطلبة فرصة التدرب على استخدام أدوات الربط المناسبة، وبناء فقرة حول فكرة وإبراز ذاتية الكتابة في الموضوع، وبناء جمل لأنماط لغوية. والمراجعة التي منحت الطلبة فرصة التدرب على تحديد مواضع الحشو وتحديد الأخطاء الإملائية، واستخدام علامات الترقيم بشكل صحيح.

ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضا إلى إدراك الطلاب لأهمية العمليات الكتابية كأداة فاعلة تسعفهم في بلورة أفكارهم، وتعابيرهم بشكل منطقي ومقبول، وأكثر دقة وتنظيماً وفق معايير كتابية كانوا يفتقرون إليها قبل تطبيق الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة من حيث أن أهم سمة من سمات الكتابة الإبداعية هي التغيّر الدائم في تقديم الأفكار، والمشاعر وفق كميّة المعلومات، وحالة الكاتب الذهنية وتدفق الأفكار. وهذه السمة تلتقي مع طبيعة ممارسة العمليات الكتابية التي تمارس بشكل دائري، ومستمر أثناء ممارسة عملية الكتابة، التي ينتج عنها إعادة الصياغة المستمرة للنص المكتوب(Snow.1980; Snow&Yalow, 1982).



وتجـيء نتـيجة هـذه الدراسة متفقة مع ما كشفت عنه دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٢) وشـناق (٢٠٠٠) والـبدوي (١٩٩٧) ودراسـة خطابية (١٩٩٨) و(Colantone et. al, 1998) ودراسة (Reichert, 1994) والكندري، ١٩٩٥).

وقـد أظهـرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعة التجريبية في موضوعات الكتابة الإبداعية وذلك لصالح الوصف، فالقصة، فالمقالة، فالمذكرات ثم الخاطرة.

ثانياً:

أظهـرت النـتائج أنـه تـوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝≥ ٠,٠٥) بين درجات الطلبة على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي تعزى للتفاعل بين البرنامج التعليمي ومتغير الجنس، وذلك لصالح درجات الإناث.

وتقـود نتـيجة التحلـيل إلى الاقتـناع بأثـر الـبرنامج التعليمـي القـائم على عمليات الإنـشاء في تنمـية قـدرة الطـلاب على ممارسة الكتابة الإبداعية، حيث أظهرت النتائج تفوق الطـلاب في المجمـوعة التجـريبية الـذين خـضعوا للـبرنامج التعليمـي علـى طلاب المجموعة الضابطة، الذين لم يخضعوا للبرنامج التعليمي، ودرّسوا وفق الطريقة التقليدية.

ويـرى الـباحث أن التوصل إلى هذه النتيجة يرجع لاشتمال البرنامج التعليمي على تدريـبات متـنوعة أتاحـت لطـلاب المجموعة التجريبية الممارسة الفاعلة لعمليات الإنشاء، مما أدى إلى أن يسهم ذلك بتنمية الكتابة الإبداعية لدى طلاب هذه المجموعة.

ويمكـن عـزو هـذه النتـيجة إلى كـون البرنامج التعليمي يتصف بجودة مادته وبحسن تنظـيمه، وصـياغة مادتـه صـياغة جـيدة وإعـداده وفق الأسس العلمية، من حيث الأهداف والمحـتوى والتدريبات، وطرق التدريس، مما أدى إلى تعامل الطلاب الإيجابي معه، زيادة على أن الطـلاب يمـيلون إلى كـل مـا هـو جديـد، خـصوصاً إذا كان التجديد في طرائق التدريس وأساليبه.



وكذلك يرجع إلى كسر البرنامج لحالة الجمود التي تتصف بها الحصة الصفية التقليدية في درس التعبير الكتابي، مما أثار دافعية الطلاب للاهتمام بالدرس. وأن البرنامج الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية أتاح لأفراد العينة التجريبية اكتساب إطار مفاهيمي حول العمليات الإنشائية والمهارات الفرعية الخاصة بها، والتدرب على توظيفها لإنتاج نصوص كتابية إبداعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كثير من البحوث التي أكدت وجود أثر للبرامج التعليمية في تحسين أداء المجموعات التجريبية مثل دراسة (خمايسة، ٢٠٠٤) و (عبد الوهاب، ٢٠٠٢)، و(الشناق، ٢٠٠٠)، و (خطايبة،١٩٩٨)، و (الكندري، ١٩٩٥) و (Clanton et. Al, 1998;Reichert, 1994).

وفيما يتعلق بمتغير الجنس فإن هذه النتيجة تتفق مع دراسة (نصر، ١٩٩٢) التي أكدت أن الإناث يبدين اهتماماً وتركيزاً أكثر من الذكور في المهارات والأداءات اللغوية، فضلاً عن ارتفاع دافعية الإنجاز. وتعزى هذه النتيجة إلى الاهتمام الذي أبدته الإناث أثناء تطبيق برنامج الدراسة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه الباحثون من أن طبيعة الإناث تتجه نحو البحث عن المعرفة، والتعبير عن الذات ولا سيما في هذه المرحلة العمرية (alZimmerman et., 1997)

إضافة إلى تزامن البرنامج التعليمي مع مرحلة عمريه يتجه فيها المتعلم نحو التخيل المجرد المبني على الألفاظ، وتزداد قدرته على التخيل، ونظم الشعر، والكتابة الأدبية وتنمو قدراته على التفكير الابتكاري وحل المشكلات.

وفي هذه المرحلة العمرية تنمو مشاعر القلق لدى الطلبة، فتتعدد طرق التعبير عن الانفعالية الشديدة لديهم، حيث تميل الإناث إلى أن يكنَّ أكثر اندماجاً في الخيال، والهروب إلى عالم الخيال الذي يعبر عنه من خلال الكتابة الإبداعية، بينما يميل الذكور إلى التعبير بسلوكات خارجية، مثل العنف، وتقلب المزاج. (ملحم، ٢٠٠٤).

ويشير الباحثون إلى امتلاك الإناث حصيلة لغوية تمكنهنَّ من التعبير الجيد عن مشاعرهنَّ، ومردُّ ذلك إلى أن الإناث يقضين نسبة عالية من الوقت في القراءة والكتابة بهدف



زيـادة ثقافتهن، ومحاولة التعويض عن عدم توفر الفرص المتاحة لهن للخروج من البيت، كما يتاح لأقرانهن الذكور في البيئة العربية خاصةً (Linkin ,1993).

وقـد أظهـرت نـتائج الدراسـة وجـود فـرق دال إحصائياً في مستوى أداء الطلبة في المجمـوعة التجـريبية في موضـوعات الكـتابة الإبداعـية تبعا لمتغير الجنس، ،حيث احتل مجال الوصـف المـرتبة الأولى، فالقـصة، فالمقالـة، فالمذكرات ثم الخاطرة. وتختلف هذه الدراسة مع نـتائج دراسـة كـل مـن (Wilson,1995) و(Reynolds, 1983) التي أظهرت أنه لا أثر للجنس في ممارسة الكتابة الإبداعية.

ثالثاً:

أظهـرت النـتائج أنـه تـوجد فـروق فـروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\geq\alpha$ ٠,٠٥) في اتجاهـات طلـبة الـصف التاسـع الأساسـي نحـو الكـتابة الإبداعـية تعزى إلى أثر البرنامج التعليمي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ويعـزو الباحـث هذه النتيجة إلى إدراك الطلاب أهمية العمليات الكتابية في إكسابهم صـفات الدقـة، والتنظـيم، والإبـداع في كـتاباتهم، ممـا نمّى أسلوب الإبداع في كتاباتهم، فقد عـززت عملـيات الإنشاء ثقة الطلاب نحو ممارسة الكتابة الإبداعية، كما أن المدة الزمنية التي قـضاها الطـلاب أثناء تطبيق البرنامج كان لها تأثير واضح في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الكـتابة. ويعـزو الـباحث هـذه النتـيجة أيـضاً إلى شـعور الطلبة بأن بعضهم لا يملك المعرفة الكافـية بعملـيات الإنشاء، وإدراكهم لأهميتها في توجيه كتاباتهم الإبداعية؛ مما دفع بهم نحو تعلـم عملـيات الإنـشاء وتوظيفها في كتاباتهم وأثّر في اتجاهاتهم، وانعكس على سلوكياتهم وتـصوراتهم. الأمـر الـذي دفـع بالطلـبة إلى ممارسـة العمليات الكتابية في نصوص إبداعية، فضلا عن شعورهم بأهمية الكتابة الإبداعية في تصوير مشاعرهم وحاجاتهم.

وتـتفق هـذه النتـيجة مـع نتائج دراسة (سلام، ١٩٩١) التي أظهرت نتائجها وجود فـروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحسن اتجاهات الطلبة نحو الكتابة الإبداعية بعد تطبيق البرنامج التعليمي على أفراد المجموعة التجريبية. وكذلك جاءت هذه النتيجة منسجمة مع ما



توصلت إليه الدراسة التي أجراها (Colantone&Cunningham & Melanie, 1998). والـتي كـشفت عن تشكل اتجاهات إيجابية نحو الكتابة الإبداعية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعـد تطبـيق الـبرنامج المقـترح. واتفقـت هـذه النتـيجة مـع نتـيجة دراسـة (Schweiker, 2000) الـتي كـشفت عـن الأثـر الإيجابـي في اتجاهـاتهم نحـو الكـتابة مقارنة بالمجموعة الضابطة، وذلك بعد ممارسة عمليات ما قبل الكتابة.

رابعاً:

تـوجد فـروق ذات دلالـه إحـصائية عـند مستوى ($\propto \leq$ ٠,٠٥) في اتجاهات طلبة الـصف التاسـع الأساسي نحو الكتابة الإبداعية تعزى للتفاعل بين البرنامج التعليمي ومتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث.

ويمكـن أن يعـزى ذلـك إلى أن زيـادة الخـبرة في عمليات الإنشاء، والتدريب عليها، والـتي تحققـت لدى الطلبة من خلال البرنامج التعليمي المقترح من أهم العوامل المساعدة في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو الكتابة الإبداعية.

ويـزاد علـى ذلك أن توظيف عمليات الكتابة في إنتاج الكتابة الإبداعية من شأنه أن يعـزز ثقـة الطـلاب بأنفـسهم، ويجنـبهم الخوف من الملاحظات القارئ أو المصحح السلبية. وهـذا يـتفق مـع دراسـات (Fagiley, et. al, 1984; Stevens, 1973; Ziv, 1981). بالإضـافة إلى تقديـر الطلـبة للقـيمة التربـوية للـبرنامج التعليمـي، والمهـارات التعـبيرية التي اكتـسبوها في هـذا الـنوع مـن الـبرامج والأساليب التدريسية الهادفة، والتي من شأنها تطوير المهـارات، والقـدرات اللغوية بعامة والإبداعية بخاصة. ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى شـعور الطلـبة بـأن بعضهم لا يملك المعرفة الكافية بعمليات الإنشاء، وإدراكهم لأهميتها في توجـيه كتاباتهم الإبداعية؛ مما دفع بهم نحو تعلم عمليات الإنشاء وتوظيفها في كتاباتهم وأثر في اتجاهـاتهم، وانعكـس علـى سـلوكياتهم وتـصوراتهم.الأمر الذي دفع بالطلبة إلى ممارسة العملـيات الكتابـية في نـصوص إبداعـية، فـضلا عـن شـعورهم بأهمية الكتابة الإبداعية في تصوير مشاعرهم وحاجاتهم.



وقد يعزى النمو الإيجابي لاتجاهات الطلبة نحو الكتابة الإبداعية إلى ما أبدوه من حماس شديد وكبير لتعلم العمليات الكتابية التي تعد مجالاً يتميز بالحداثة، والجدة بالنسبة لخبراتهم اللغوية السابقة، يزاد على ذلك تفاعلهم الإيجابي مع استراتيجيات التعلم المنبثقة عن البرنامج التعليمي، ثم شعورهم بالتمكن من كتابة نصوص إبداعية، والسيطرة على المهارات التعليمة المكتسبة التي زادت من ثقتهم بقدراتهم الكتابية، ووجهت تلك الكتابات نحو الإبداع.

أما ما يتعلق بمتغير الجنس فإن الباحث يعزو هذه النتيجة إلى أن الإناث يتميزن بحب الاستطلاع، ويستمتعن أكثر في التعامل مع الطرائق التدريسية الحديثة غير النمطية، والتفاعل معها، زيادة على أن استخدام البرامج التعليمية اللغوية، وفي مجال التعبير الإبداعي بخاصة تلقى اهتماماً كبيراً لدى الإناث، وتحتاج هذه البرامج إلى بذل جهد كبير من المتعلمين، وإظهار الجلد والصبر على مهمات التعلم الراقية عالية المستوى، وهذا ما يتوافر لدى الطالبات بدرجة أكبر من الذكور؛ ولذلك كانت اتجاهاتهن أكثر إيجابية نحو الكتابات الإبداعية من الذكور. زيادة على تميز الإناث بالدافعية للاستجابة أكثر من الذكور من أجل تحقيق الذات ضد الآراء التي تقول إن هناك فروقاً في القدرات بين الذكور والإناث لصالح الذكور، ولمقاومة الاتجاه الذي يشير إلى عدم إشراك الإناث في مجالات الحياة المختلفة.

إن هذه العوامل مجتمعة قد تؤثر في نوعية اتجاهات الإناث نحو الكتابة الإبداعية، والتسلح بالاستعداد النفسي للتميز وبالنتيجة الدخول إلى مجالات الإبداع الكتابي لمنافسة الذكور. وقد جاءت هذه النتيجة منسجمة مع ما توصلت إليه دراسة (Schweiker, 2000) التي أظهرت نتائجها أن الطلاب في المجموعة التجريبية الذين مارسوا عمليات ما قبل الكتابة تحسن أداؤهم في مهارات الكتابة، وانخفض مستوى القلق لديهم. وبذلك أثرت تأثيراً إيجابياً في اتجاهاتهم نحو الكتابة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع نتيجة دراسة (Zhang & Carol, 1999) التي أسفرت نتائجها عن الأثر الإيجابي لممارسة عمليات ما قبل الكتابة في تنمية اتجاهات



الطلبة نحو الكتابة، وعن وجود علاقة إيجابية بين استخدام هذه العمليات وجنس الطلاب، وذلك لصالح الإناث.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

١- ضرورة الاهتمام بالعمليات الكتابية الإبداعية، وتضمينها في مقررات اللغة العربية بعامة، ومقرر التعبير والتلخيص في الحلقة الثالثة بخاصة.

٢- تشجيع المعلمين على تدريب طلابهم على عمليات التخطيط والتأليف والمراجعة، وبيان أهميتها في إنتاج نصوص إبداعية.

٣- إقامة دورات تدريبية تهدف إلى تدريب المعلمين على تدريس الكتابة الإبداعية ضمن الموضوعات المعتمدة في الاختبار، أداة الدراسة.

٤- توجيه طلبة الدراسات العليا في أقسام المناهج والتدريس في الجامعات الأردنية،لإجراء مزيد من البحوث والدراسات النوعية حول أبعاد الكتابة الإبداعية في مراحل التعليم المختلفة.

٥- تصميم برامج متخصصة لتعليم الكتابة الإبداعية وتطبيقها والثبت من خلاصة هذه البرامج لاستخدامها في تعليم الطلبة.

٦- إجراء دراسات متشابهة على عينات وصفوف أخرى في مدارس المملكة لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى الطلبة، والتحقق من أثر الجنس في وجود فروق ضمن القدرات الكتابية الإبداعية.

٧- إجراء دراسة تحليلية لمنهاج اللغة العربية المعمول به في الأردن، لمعرفة مدى مراعاتها للعمليات الكتابية مدار البحث.

ضرورة اهتمام معلمي اللغة العربية بتصويب كتابات الطالب الإبداعية، وتدوين الملاحظات التي ترشد الطالب وتوجهه لأخطائه في الكتابة، وتبين الجوانب الجيدة في تعبيره؛ لأن مثل هذه الملاحظات تشجع التلاميذ وتأخذ بأيديهم إلى الإبداع.



الـــمـــلاحــــق



الملحق (١)
البرنامج التعليمي المقترح

الوحدة التدريبية الأولى:

تهدف هذه الوحدة إلى تنمية الإحساس لدى طلبة المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية بعمليات التخطيط للكتابة الإنشائية، والمتضمنة المهارات الآتية:

١. تحديد الموضوع المراد الكتابة حوله.
٢. تحليل الموضوع إلى عناصره الأولية.
٣. تحديد الكلمات والمفاهيم الأساسية للموضوع.
٤. استدعاء أفكار ومعان مرتبطة بعناصر الموضوع.
٥. ترتيب أفكار وعناصر الموضوع وفق تسلسل منطقي.
٦. تحديد الشواهد والأدلة المرتبطة بالموضوع.

أولاً: مهارة تحديد الموضوع المراد الكتابة حوله.

المفهوم: الفهم العام لطبيعة الموضوع المراد الكتابة حوله من خلال تحديد محاوره، وضبط الفكرة الرئيسة التي سيتناولها وكذلك المفاهيم الأساسية المتضمنة فيه.

إجراءات التعلم والتعليم:

أ- دور المعلم:

يبين المعلم من خلال أمثلة توضيحية تتضمن جملاً وفقرات متنوعة المؤشرات السلوكية التي تساعد الطلبة على امتلاك هذه المهارة، كالآتي:

- يبين المعلم لطلابه أهمية تحديد الموضوع المراد الكتابة حوله.
- يلفت المعلم انتباه الطلبة إلى ضرورة تحديد محاور الموضوع يلفت المعلم انتباه الطلبة إلى ضرورة تحديد المفاهيم الأساسية للموضوع.



- يبين المعلم للطلاب ضرورة تحديد الفكرة الرئيسة التي يعالجها الموضوع.

يطرح المعلم النموذج التدريبي الآتي أمام الطلبة:

لنقرأ معاً الفقرة الآتية:

"إن الأغذية، نباتية كانت أو حيوانية، معرضة للفساد بفعل الكثير من الميكروبات، ولم يقف العلم مكتوف اليدين أمام هذا الهجوم الكاسح من الميكروبات، بل توصل إلى طرق عديدة للوقاية من هذا التلوث والحد من أضراره".

ويسأل المعلم:

١. ما الموضوع الذي تناولته الفقرة السابقة؟
٢. ما الفكرة الرئيسة التي قدمتها الفقرة السابقة؟
٣. ما العنوان الذي يصلح للفقرة السابقة؟
٤. ما المفاهيم الأساسية التي طرحتها الفقرة السابقة؟

ويُستنتج من إجابات الطلبة عنواناً يصلح للفقرة السابقة، كما يتم ضبط محاور الموضوع وتدوينها، وتحديد الفكرة والمفاهيم الأساسية.

ب: دور الطالب:

لضمان اكتساب المهارة السابقة، يقوم الطلاب بتنفيذ التدريبات الآتية، وتنفذ التدريبات لهذه المهارة بشكل فردي.

التدريب الأول:

أقرأ الفقرة الآتية ثم اختر رمز الإجابة الصحيحة للأسئلة التي تليها:

"لقد طمحت شعوب كثيرة إلى وحدة الصف لتزداد قوة ومنعة، ولتتمكن من اللحاق بالركب العالمي المتقدم،فقد امتلك العرب مقومات الوحدة من اللغة والثقافة والتاريخ المشترك".



١. العنوان الأكثر مناسبة لمضمون الفقرة السابقة من الآتية هو:

أ- اللحاق بالركب العالمي.

ب- الوحدة العربية.

ج- عناصر الوحدة.

د- اللغة والوحدة.

٢. الفكرة الرئيسة التي تعالجها الفقرة السابقة هي:

أ - الوحدة بين صفوف الأمة العربية هي مطمح الشعوب.

ب- اللغة والثقافة والتاريخ المشترك مصادر قوة تمتلكها الأمة العربية.

ج- الأمة العربية تسعى للحاق بركب الحضارة العالمية.

٣. الفقرة السابقة هي فقرة مأخوذة من نص:

أ- علمي.

ب- تاريخي.

ج- أدبي.

د- ديني.

التدريب الثاني:

قال تعالى: "كل نفس ذائقة الموت وإنما توفون أجوركم يوم القيامة فمن زحزح عن النار وأدخل الجنة فقد فاز وما الحياة الدنيا إلا متاع الغرور".

(آل عمران ١٨٥)

حدد المحاور التي تناولتها الآية الكريمة.



التدريب الثالث:

اقرأ الفقرة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

"لم يكن شيخنا الجليل إلا وسام شرف يتزين به التاريخ الذي سجل في سطوره أسماء الكثير من الشهداء الذين لقوا ربهم فرحين مستبشرين بما وعدهم الله، وها نحن على طريقهم نقبض على ذرات التراب، ونصرخ بصوت واحد: ياسين".

أ- حدد الفكرة الأساسية التي تدور حولها الفقرة.

ب- ضع عنواناً مناسباً للفقرة السابقة.

ثانياً: مهارة تحليل الموضوع إلى عناصره الأولية.

المفهوم: عملية ذهنية يقوم بها المنشئ لتحديد مجال الموضوع أو الطريقة التي سيستخدمها في عملية الكتابة، والفئة التي يوجه إليها كتابته.

إجراءات التعلم والتعليم:

دور المعلم:

أ. يوضح المعلم أهمية الوعي بأبعاد الموضوع قيد الكتابة؛ حتى تسهل عملية تحديد الأفكار والمعاني ذات العلاقة.

ب. يقدم المعلم مثالاً يوضح فيه كيفية تحليل الموضوع إلى عناصره المختلفة، وكيف نختار الأهم وضرورة تنظيم العناصر وفق تسلسلها المنطقي.

يطرح المعلم النموذج التدريبي الآتي أمام الطلبة:

"الوقاية من الأمراض"

يوجه المعلم الأسئلة الآتية:

ما الأفكار الرئيسة التي يمكن أن تكون مرتبطة بالعنوان السابق؟

ما الأفكار الثانوية التي يمكن أن تكون مرتبطة بالعنوان السابق؟



ما الفكرة التي يجب أن أركز عليها؟ ولماذا؟

ما المفاهيم المرتبطة بالعنوان السابق؟

نخلص من خلال النقاش إلى تحديد الأفكار الرئيسة والثانوية ذات الصلة بالعنوان المطروح، وتحديد المفاهيم المرتبطة بها وترتب بحيث تشكل محاور أساسية لتوليد الأفكار والمعاني وترجمتها في صورة فقرات مترابطة.

دور الطالب:

يقوم الطلاب بحل التدريبات التالية بشكل زمري بهدف التثبت من إتقان هذه المهارة.

التدريب الأول:

"رعاية الشباب ضرورة ملحة لبناء مجتمع قوي"

حلل هذا الموضوع، وأكتب خمسة عناصر منتمية يمكن الكتابة حولها.

التدريب الثاني:

طرح أحد الزملاء الفكرة الآتية: "الغرور أول طريق الفشل".

ما الأفكار المنتمية التي يمكنك إضافتها للفكرة السابقة؟

التدريب الثالث:

١- حول أخلاقيات القيادة الآمنة، كانت الآتية ماعدا:

أ- ضرورة الالتزام بتعليمات رجل السير.

ب- عدم مغادرة المركبة إلا للضرورة القصوى.

ج- ضرورة استخدام حزام الأمان.

د- التقيد بالسرعة المسموح بها.



٢- في محاضرة حول "التلوث البيئي" طرحت مجموعة من الحلول لمكافحة هذه الظاهرة، وقد ورد سهواً بين الحلول أحد أسباب التلوث، وهو:

أ- توعية أفراد المجتمع بمفهوم "البيئة الآمنة".

ب- إعادة تدوير النفايات.

ج- زيادة الغطاء النباتي.

د- عدم التزام المصانع بشروط السلامة البيئية.

ثالثا: مهارة تحديد الكلمات والمفاهيم الأساسية للموضوع.

المفهوم: هي الكلمات الأساسية التي تدخل في صلب الموضوع، وتحدد اتجاهاته، وتعبر عن المدلولات الواسعة والمعاني الغزيرة المرتبطة بالنص.

إجراءات التعلم والتعليم:

أ: دور المعلم:

يبين المعلم من خلال أمثلة توضيحية تتضمن جملاً وفقرات متنوعة، المؤشرات السلوكية التي تساعد الطلبة على امتلاك هذه المهارة، على النحو الآتي:

أ. يوضح المعلم لطلابه مواقع الكلمات المفتاحية والمفاهيم الأساسية في مثال مكتوب، والتي غالبا ما تأتي ضمن جمل الفكر الرئيسة التي تشتمل على مفاتيح النص، فإذا علم الطالب موقع الفكر الرئيسة استطاع تحديد الكلمات والمفاهيم الأساسية.

ب. يلفت المعلم انتباه إلى المؤشرات الدالة على هذه المفاهيم، كتكرارها في ثنايا الفقرة.

ج. يبين المعلم أن حذف هذه الكلمات يؤدي إلى خلل في الفهم العام للنص أو الفقرة، وأن تحديد هذه الكلمات والمفاهيم يؤدي إلى تحديد نوع النص.



ب: دور الطالب:

يقوم الطلاب بتنفيذ التدريبات الآتية، لضمان اكتساب المهارة السابقة،وتنفذ التدريبات لهذه المهارة بشكل فردي.

التدريب الأول:

اقرأ الفقرة الآتية، ثم أجب عن الأسئلة التي تليها باختيار رمز الإجابة الصحيحة:

يعدّ ترشيد استهلاك المياه مطلباً استراتيجياً في وقتنا الراهن، ويحض عليه ديننا الحنيف وشريعتنا السمحاء، ويعد الهدر المائي أحد أخطر المشكلات التي يجب التصدي لها؛ وذلك للحفاظ على الاحتياط المائي وتقليل كمية المفقود.

١. العنوان الأكثر مناسبة لمحتوى للفقرة السابقة هو:

أ- ترشيد المفقود المائي.

ب- مشكلات مائية.

ج- ترشيد استهلاك الماء.

د- زيادة الاحتياط المائي.

٢. موقع الفكرة الرئيسة في الفقرة السابقة جاء في:

أ- بداية الفقرة.

ب- وسط الفقرة.

ج- آخر الفقرة.

د- غير مصرح بها.

٣. الفقرة السابقة مأخوذة من نص:

أ- أدبي.

ب- علمي.

ج- تاريخي.

د- ديني.

٤. أكتب أربعة مفاهيم أساسية وردت في الفقرة السابقة ساعدتك على تحديد موضوعها.



التدريب الثاني:

اقرأ العبارة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

"يرى الأطباء أن تورم اللوزتين يعني انشغالهما بتحضير الأجسام المضادة للميكروبات".

١. ما الكلمة الأساسية (المفتاحية) في العبارة السابقة؟

٢. اكتب الكلمة الأساسية المحذوفة في الفراغ الآتي: "تقوم ــــــــ بإنتاج أجسام دقيقة أشبه بذخيرة المحارب".

٣. العنوان الأمثل للعبارة السابقة هو:

أ- تورّم اللوزتين.

ب- مقاومة الميكروبات.

ج- اللوز تصنع الأجسام المضادة.

د- رؤية طبية للوزتين.

التدريب الثالث:

العمل هو الصورة الصادقة لشخصية الإنسان.

بعد قراءة العبارة السابقة، حدد ما يكافئ معناها من الآتي:

أ- "وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون". (التوبة ١٠٥)

ب- "قل كل يعمل على شاكلته". (الإسراء٨٤)

ج- "إنما الأعمال بالنيات". حديث شريف

د- "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه". حديث شريف



رابعا: مهارة استدعاء أفكار ومعان مرتبطة بعناصر الموضوع:

المفهوم: هي عملية استرجاع الأفكار والمعاني المخزونة في الذهن ذات العلاقة بالموضوع والألفاظ، والمثيرات تستدعي معاني ومضامين مخزونة في أدمغة الكاتب، وهناك دلالات محددة ترتبط في رؤوس الكاتب بكلمات معينة، وتثير هذه الكلمات أحيانا معاني كثيرة على شكل تداع لمضامين كثيرة.

إجراءات التعلم والتعليم:

أ: دور المعلم:

أ. يقدم المعلم شرحاً لمفهوم الفكرة،المعنى،الحقيقة الرأي، ويبرز أهمية المعاني والأفكار ودورها في إنتاج التعبير الكتابي.

ب. يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات ويعرض صورة (لطفل شهيد) ويطلب منهم كتابة أكبر عدد ممكن من المعاني والأفكار، ذات العلاقة خلال مدة زمنية محددة.

ج. تعرض الأفكار التي تمت كتبتها المجموعات، وتناقشها أفراد المجموعات.

د. يكرر المعلم تدريبات الاستدعاء، من خلال عرض صور ورسومات وعينات من أشياء موحية، وتعطى للطلاب بشكل فردي أو مجموعات،فرصة استدعاء الأفكار والمعاني المنتمية.

ب: دور الطالب:

يقوم الطالب بممارسة التدريبات الآتية لضمان امتلاكه القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من المعاني المنتمية، وتنفذ التدريبات بشكل زمري:

التدريب الأول:

"أطفال الحجارة يرسمون لنا كل يوم أروع لوحات التضحية".

ما الأفكار ذات الصلة التي يمكنك إضافتها للمعنى السابق؟

التدريب الثاني:

ما المعنى الذي يتبادر إلى ذهنك عند:

أ. مشاهدة جهاز الحاسوب.

ب. سماع صوت تساقط المطر.

ج. مشاهدة غصن زيتون.

د. رؤية أزهار الربيع.

التدريب الثالث:

أ – "يقوم مبدأ الحاسوب على إدخال البيانات ومعالجتها، وإخراج النتائج".

واحدة من الأفكار الآتية غير منتمية للمعنى السابق، وهي:

١. تقوم وحدة المعالجة بتنفيذ العمليات المرغوب فيها على البيانات المدخلة بهدف التوصل إلى النتائج المطلوبة.

٢. من أهم ميزات الحاسوب السرعة الهائلة في معالجة البيانات وتخزينها واسترجاعها.

٣. من أهم وحدات الإدخال في الحاسوب: لوحة المفاتيح، والماسح الضوئي.

٤. تقوم شاشة الحاسوب بإظهار النتائج بعد إتمام معالجتها.

ب – اكتب خمس أفكار منتمية لموضوع "الضوضاء".

خامساً: مهارة ترتيب أفكار الموضوع وعناصره وفق تسلسلها المنطقي:

المفهوم: امتلاك المقدرة على تحديد الحدث الأول، والأخير وترتيب الأحداث التي تقع بينهما في ضوء التسلسل الزمني والمنطقي، والربط بينهما، أو تكوين فقرة تدور حول موضوع معين. وهي مهارة تساعد الطالب على تنمية القدرة على تنظيم المعلومات.



إجراءات التعلم والتعليم:

أ: دور المعلم:

أ. يوضح المعلم للطالب أهمية التسلسل المنطقي في عرض وتدوين الأفكار، ودور التسلسل في اكتمال المعنى ووضوحه.

ب. يقدم المعلم مجموعة من الأحداث المشوشة ويطلب منهم تحديد الحدث الأول منها والأخير ثم ترتيب بقية الأحداث بينهما.

ج. يتحاور المعلم مع الطلبة بقصد تحديد الروابط المناسبة.

ب: دور الطالب:

- يقوم الطالب بتنفيذ التدريبات الآتية بشكل فردي:

التدريب الأول:

اقرأ العبارات الآتية، ثم أعد ترتيبها بشكل مناسب:

١. قيام الفلاح بتحضير الأرض لزراعتها.

٢. الحصول على محصول جيد.

٣. اختيار نوع المزروعات الملائم.

٤. تهيئة التربة بالحراثة والسماد.

التدريب الثاني:

اقرأ العبارات الآتية، ثم حدد كل من الحدثين الأول والأخير فيها:

١. كان لابد له من اتخاذ قرار العودة.

٢. لقد بلغه نبأ مرض ابنه.

٣. شراء تذكرة السفر من شركة الطيران.

٤. تحديد موعد العودة.



التدريب الثالث:

أقرأ الجمل الآتية ثم أعد ترتيبها والربط بينها لتكوين فقرة متكاملة كانت نافذتي مفتوحة، بينما كنت جالسا في غرفتي، هبت نسائم، أدوُّن ملاحظات، حملت أوراقي معها، أحتسي قهوتي.

سادساً: مهارة تحديد الأدلة والشواهد المرتبطة بالموضوع:

المفهوم: هي عملية تدعيم الأفكار والآراء عما يُكتب، وتبرز أهميتها في التأثير في ذهنية القارئ ودفعه لمشاركة الكاتب فيما يعرضه من معان وأفكار وتصورات، ويمكن الحصول عليها من مصادر مختلفة.

إجراءات التعلم والتعليم:

أ: دور المعلم:

أ. يوضح المعلم المقصود بالأدلة والشواهد ويبين مصادرها (القرآن الكريم،السنة النبوية، الأدب العربي،وسائل الإعلام وغيرها.....)

ب. يوضح المعلم أهمية الأدلة والشواهد في تدعيم الأفكار والآراء المطروحة، ودورها في إثارة تشويق القارئ والتأثير فيه.

ج. يطرح المعلم المعنى الآتي على الطلاب 'المال يفنى والعلم يبقى'

د. يكلف الطلاب بجمع أدلة وشواهد ذات صلة بالمعنى المطروح ثم تقرأ،ويتم التحقق من صحتها ومناسبتها للمعنى.

ب: دور الطالب:

يقوم الطلاب بتنفيذ التدريبات الآتية بشكل زمري للتحقق من امتلاكهم القدرة على اختيار الأدلة والشواهد المناسبة للمعاني المطروحة:



التدريب الأول:

اكتب شاهداً واحداً يرتبط بكل موضوع من الموضوعات الآتية:

١. الإرادة تذلل الصعاب.

٢. الإخلاص في العمل.

٣. الماء سرُّ الحياة.

٤. الوقاية تجنب الألم.

التدريب الثاني:

"الإمام العادل"

بعد قراءة العنوان السابق حدد الشاهد الأكثر مناسبة لها من الآتية:

١. "إن المقسطين عند الله على منابر من نور". حديث شريف

٢. "ما من عبد يسترعيه الله رعية يموت يوم يموت وهو غاش لرعيته إلا حرم الله عليه الجنة". حديث شريف

٣. يقول جرير:

أعوذ بالله العزيز الغفار وبالإمام العدل غير الجبار

التدريب الثالث:

واحدا من الشواهد الآتية لا علاقة له بموضوع "أهمية العمل":

١. "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه" حديث شريف.

٢. "وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون" (التوبة ١٠٥).

٣. يحتفل العالم في الأول من أيار بعيد العمال.



الوحدة التدريبية الثانية:

تهـدف هـذه الـوحدة إلى تنمـية الإحساس لدى طلبة المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية بعمليات التأليف للكتابة الإنشائية والمتضمنة المهارات التالية:

١- استخدام أدوات الربط المناسبة.

٢- بناء فقرة حول فكرة محددة.

٣- إبراز ذاتية الكاتب في الموضوع.

٤- بناء جمل لأنماط لغوية مختلفة.

٥- استخدام العبارات الجامعة.

٦- توسيع الجمل والعبارات.

أولا: مهارة استخدام أدوات الربط المناسبة.

المفهـوم: أن تـرتبط الجمـل في الفقـرة الـواحدة ببعضها البعض ارتباطا وثيقا بحيث تكون مجتمعة وحدة عضوية تخدم الفكرة التي تحتويها الفقرة ويكون باستخدام أدوات رابطة.

إجراءات التعلم والتعليم:

أ: دور المعلم:

أ. يقدم المعلم إطارا نظريا يوضح مفهوم الربط،وأهميته،وأدواته.

ب. يعرف المعلم الطلاب بأدوات الربط.

ج. يقدم المعلم تدريبا يتضمن جملا مفككة بحاجة إلى أدوات تربط بينها تتناسب مع المعاني المتضمنة.

د. يـؤكد المعلـم أثـناء تـركيب الجمـل علـى المعنـى قـبل اسـتخدام أدوات الربط وبعدها.

ه. يقدم المعلم نصا ويطلب من الطلاب تحديد أدوات الربط الواردة فيه.



ب- دور الطالب:

يقوم الطالب بتنفيذ التدريبات التالية بشكل فردي للتحقق من قدرة الطالب على استخدامها بالشكل الصحيح:

التدريب الأول:

اقرأ الجمل التالية ثم اختر أداة الربط المناسبة للجمع بينها:

١. يتزايد عدد سكان كوكب الأرض بشكل كبير.... يمكن السيطرة على هذا التزايد بالطرق العلمية المدروسة.

أ- و ب- بل ج- وهي د-ثم

٢. الأسد حيوان قوي...... سمّي ملك الغابة.

أ- ثم ب- كي ج- لذلك د- حتى

٣. لا تسير حياة الأمم ببطيء..... تتغير..... وتتطور على الدوام.

أ- بل، و ب- أو، و ج-حتى، بل د- لكن،ثم

التدريب الثاني:

اقرأ النص التالي ثم ضع أدوات الربط الآتية في أماكنها المناسبة (و، ف، إنما، وذلك، إذ):

بنو العجلان من قبائل العرب كانوا يفخرون بهذا الاسم،..... يتشرفون بهذا الوسم،..... كان عبد الله بنُ كعبٍجدُّهم إنما سمِّي العَجْلان لتعْجيله القِرَى للضِّيفان..... أن حيّاً من طَيِّىء نزلوا به،....بعث إليهم بقراهم عبداً له،.... قال له أعجل عليهم، ففعل العبدُ،....فأعتقه لعَجَلَتِه، فقال القوم: ما ينبغي أن يُسمى إلا العَجلانَ فسمي بذلك، فكان شرفاً لهمْ. (كتاب التطبيقات اللغوية ص ٩٧)



التدريب الثالث:

أمامك مجموعة من العبارات غير المرتبة.المطلوب تنظيمها وترتيبها وربطها بأدوات الربط المناسبة بحيث تشكل فقرة واضحة المعنى:

أراد أحمد / بدأ الاستعداد / قرر شراء واحدة جديدة / رحلة صيد / يذهب/ مع أصدقائه/ أعد مستلزمات الصيد/ الصباح الباكر/ انطلق احمد / الغابة/ تشوقه للرحلة أنساه قبعته/ التوجه.

ثانياً: مهارة بناء فقرة حول فكرة:

المفهوم: مجموعة من الجمل المترابطة والمتسلسلة بحيث تعرض فكرة من الأفكار أو معنى من المعاني،وهي الوحدة البنائية للموضوع، ومن الضروري أن تتضمن كل فقرة فكرة واحدة تشكل مع غيرها بناء فكريا هو الموضوع بأكمله.

إجراءات التعلم والتعليم:

أ- دور المعلم:

- يقدم المعلم للطلاب توضيحا لمفهوم الفقرة ومشتملاتها الأساسية من فكرة محورية وكلمة مفتاحيه.
- يناقش المعلم الطلاب بموضوع بناء الجمل، والتراكيب اللغوية، واستخدام الروابط.
- يحدد المعلم موضوع الفقرة ومحورها الرئيس، ويوجه المعلم الطالب إلى طرح مجموعة من التساؤلات التي تسهم في إنشاء الفقرة، مثل:

هل الفكرة واضحة؟

هل أمتلك المعلومات والأفكار الكافية لإنشاء فقرة؟

ما الكلمة المفتاحية في الفقرة؟



أين أضع الكلمة المفتاحية في أول الفقرة أو في وسطها أو في نهايتها؟

- يقترح المعلم مجموعة من الجمل المبعثرة ويكلف الطلاب بإعادة ترتيبها لتكون فقرة.

ب- **دور الطالب:** يقوم الطالب بتنفيذ التدريبات الآتية بشكل زمري.

التدريب الأول:

إن الأمنيات لا تتحقق إلا بالعمل الدؤوب.

أكتب فقرة لا تزيد عن خمسة أسطر حول الفكرة السابقة.

التدريب الثاني:

لقد ازدادت حاجة الوطن العربي إلى مياه الشرب بتزايد أعداد سكانه....

(كتاب الجغرافيا ص:٥٥)

طور الجملة السابقة بحيث تصبح فقرة تامة المعنى.

التدريب الثالث:

أعد ترتيب الجمل الآتية مؤلفا فقرة تامة المعنى:

المرض من شخص مصاب لآخر سليم بالعدوى.

عدم قيام جسمك بوظائفه بصورة صحيحة.

قد يكون المرض غير معد.

يؤدي إلى مشكلة صحية لديك.

قد يكون المرض معديا.

مثل هذه الحالات لا ينتقل.

تسمى هذه المشكلة المرض.

(كتاب الأحياء ص:١٠٤)



ثالثاً: إبراز ذاتية الكاتب في الموضوع.

المفهوم: هي مهارة يحاول القارئ فيها الكشف عن علاقات داخلية في النص وإجراء مقارنات وتكوين تأويلات والقيام باستنتاجات، وخلق توقعات وتوضيح وجهة نظره والكشف عن آراءه بناء على المادة المقروءة أو ما يعرضه الكاتب.

إجراءات التعلم والتعليم:

أ- دور المعلم:

- يوضح المعلم المقصود بإبراز الذاتية في النص.
- يبين المعلم الألفاظ الدالة على الذاتية، وأهميتها ومواقع استخدامها في النص المكتوب، حيث تبرز في خاتمة الموضوع، ومن خلالها يبرز الكاتب رأيه الخاص، ويقترح حلول وتصورات في معالجة الموضوع، كما يقدم استنتاجاته حول موضوع الكتابة.
- يقدم المعلم مقالاً أو نصاً لكاتب، ويكلف الطلاب بقراءة الفقرة الأخيرة، والتعرف على خصائصها والألفاظ المستخدمة لإبراز الآراء والمقترحات.
- يكلف المعلم الطلاب بكتابة فقرة مع التأكيد على استخدام الألفاظ الدالة على الذاتية فيها.
- يطرح المعلم مجموعة من الموضوعات ويطلب من الطلاب في شكل مجموعات تكوين آراء ومقترحات حولها باستخدام ألفاظ دالة على الذاتية.

ب- دور الطالب:

يقوم الطالب بتنفيذ التدريبات التالية بشكل زمري:



التدريب الأول:

تعد قضية ترشيد استهلاك المياه من أبرز القضايا التي تتداولها وسائل الإعلام في إطار حملات التوعية المستمرة.

استخدم الألفاظ التالية في جمل مناسبة من إنشائك بحيث ترتبط بالموضوع المطروح: أرى، أظن، اعتقد، أتمنى،أقترح.

التدريب الثاني:

قدّم مقترحاً لحل المشكلات التالية:

- مشكلة التدخين عند فئة الشباب.
- ظاهرة التسول.
- مشكلة البطالة.

التدريب الثالث:

لديك قضيتين ورأي حولهما، أضف رأيك حولهما:

- أظن أن إعادة تدوير النفايات ليست بالصناعة الجيدة.
- أعتقد أن استخدام المصانع لعوادم الغازات المنبعثة منها دليل على الوعي البيئي في مجتمعنا.

رابعاً: بناء جمل لأنماط لغوية مختلفة:

المفهوم: استخدام الأساليب اللغوية من خبرية وطلبية ولكل منها أنواعه التي يتميز بها، وينبغي أن يستخدم الكاتب هذه الأساليب استخداماً صحيحاً منسجماً مع المعنى، وألا ينتقل بينها فجأة بدون مبرر.



إجراءات التعلم والتعليم:

أ- دور المعلم:

- يقوم المعلم بتعريف الطلاب بالأنماط اللغوية العربية السائدة، والهدف منها، ودورها في وضوح المعنى، وتحقيق الغاية من استخدامها.
- يقدم المعلم نموذجاً حول معنى محدد منشئاً أنماطاً لغوية حول هذا المعنى.
- يكلف المعلم الطلاب بمحاكاة التدريب السابق وإنشاء جمل تمثل الأنماط اللغوية السائدة.

ب - دور الطالب:

يقوم الطالب بتنفيذ التدريبات التالية بشكل زمري:

التدريب الأول:

بين النمط اللغوي للجمل الآتية:

- ما أجمل السماء.
- ما أجمل السماء؟
- ما أجمل السماء!

التدريب الثاني:

اكتب جملاً تمثل الأنماط اللغوية الآتية:

- أسلوب النداء.
- أسلوب التعجب.
- أسلوب التمني.



التدريب الثالث:

استخرج من النص التالي الأنماط اللغوية، وبين نوع كل نمط:

كتب والد إلى ولده: أي بني لقد ربيتك في صغرك لتكون عونا لي في الأيام القادمة، فكن حريصاً على التحلي بالأخلاق الطيبة، واسعى في طلب العلم، وصن نفسك عن زلات اللسان؛ أتعلم لماذا؟ لأنه السبيل إلى إحدى الاثنتين الرفعة أو النقمة، فما أجود اللسان! واعلم أن خير الناس للناس خيرهم لنفسه، أوصيك بنفسك خيراً، وأتمنى أن ألقاك قريباً بإذن الله.

خامساً: استخدام العبارات الجامعة:

المفهوم: هي الأساس في الكلام، لا يستغنى عنها، تدخل في صلب الموضوع وتحدد اتجاهاته ومجالاته، لها القدرة على التعبير بمدلولات واسعة من خلال الكلمات القصيرة التي تعبر عن معان غزيرة.

إجراءات التعلم والتعليم:

أ- دور المعلم:

- يوضح المعلم المقصود بالعبارات الجامعة من خلال أمثلة توضيحية تتضمن جملاً، وعبارات، وفقرات متنوعة.
- يقدم المعلم المثال التالي:

سائل يستخرج من باطن الأرض، وتؤخذ منه أنواع الوقود.

يسأل المعلم الأسئلة التالية:

١. ما المجال المعرفي الذي تنتمي إليه العبارة السابقة؟

٢. ما الكلمة الجامعة للعبارة السابقة؟

- يستنتج المعلم تعريف الألفاظ الجامعة، وظيفتها، وأهميتها.



- يـشير المعلـم إلى أن الألفـاظ الجامعة تأتي ضمن الفكرة الرئيسة، فإذا استطاع الطالب تحديد الفكرة الرئيسة، يستطيع تحديد الكلمة الجامعة.
- يعطي المعلم الطلاب عبارات مكتوبة، ويطلب منهم تحديد الكلمات الجامعة لها.

ب- دور الطالب:

يقوم الطالب بتنفيذ التدريبات التالية لضمان امتلاك المهارة، وذلك بشكل زمري:

التدريب الأول:

ما العبارة الجامعة للمعنى الآتي:

تعـد الأشعة الشمسية أساس عملية التصنيع الغذائي في النبات، وقد بدأ الإنسان في اعتمادها كبديل للوقود في كثير من الصناعات.

التدريب الثاني:

بين المعنى المركب الذي تشير إليه الكلمات الجامعة الآتية:

١. القناعة.
٢. الرشوة.
٣. عمل الخير.

التدريب الثالث:

أعد صياغة الفقرة التالية بما لا يزيد عن سطر واحد:

إن اللجـوء إلى استخدام الـرش والتنقيط في رِيِّ المزروعات يؤدي إلى توفير كميات كبيرة من المياهِ المهدورة نتيجةً لطرق الرِّي الخاطئة والمستخدمة من قبل بعض المزارعين.



سادساً: توسيع الجمل والعبارات:

المفهوم: إضافة كلمات أو جمل للعبارة الأصلية بما يتلاءم والمعاني المتضمنة وبما يتفق ونظام بناء الجملة وفق النسق اللغوي العربي، وتنمية القدرة على تبديل مواضع الكلمات في الجملة في ضوء الفهم الدقيق للنظام الدلالي، والتركيبي والنحوي للغة بقصد الحصول على صيغ جدية للجملة الواحدة.

إجراءات التعلم والتعليم:

أ- دور المعلم:

- يبين المعلم المقصود بتوسيع العبارات والجمل: إضافة كلمات أو جمل للعبارة الأصلية بما يتلاءم ومعنى الجملة وتركيبها.
- يعطي المعلم مثالاً يوضح فيه المقصود بالتوسيع.
- يكلف المعلم الطلاب بإنشاء جمل وعبارات، ثم يناقش معهم ما يمكن أن تقبله العبارة من إضافة سواء في بداية الجملة أم في وسطها أم في نهايتها.

ب- دور الطالب:

يقوم الطالب بتنفيذ التدريبات التالية لضمان امتلاك المهارة، وذلك بشكل زمري أو فردي:

التدريب الأول:

وسع العبارة الآتية "بالعلم تزدهر الأمم" بإضافة كلمة مناسبة:

١. في البداية:..

٢. الوسط:..

٣. النهاية:..



التدريب الثاني:

أقرأ العبارة الآتية، ثم أظف إليها الجمل اللاحقة في المكان المناسب:

"تمتعت المرأةُ بمكانةٍ مرموقةٍ في المجتمعاتِ العربيةِ والإسلاميةِ" (كتاب التاريخ، ص:٨١)

١. لم تعد المجتمعات تميز بين الذكور والإناث، فقد.

٢. وهكذا شاركت في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

٣. مكنتها القيام بأدوار هامة.

التدريب الثالث:

أعد كتابة العبارة الآتية بما لا يقل عن ثلاثة أسطر:

"التواضع خلقٌ إسلاميٌّ كريمٌ تحلى به الأنبياءُ والرسلُ عليهم الصلاةُ السلامُ" (كتاب التربية الإسلامية، ص: ١٢٦)



الوحدة التدريبية الثالثة:

تهـدف هـذه الـوحدة إلى تنمـية الإحساس لدى طلبة المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية بعمليات المراجعة للكتابة الإنشائية، والمتضمنة المهارات التالية:

١- تحديد مواضع الحشو اللغوي.

٢- تحديد أخطاء الرسم الإملائي.

٣- تحديد أخطاء التعبير اللغوي.

٤- تحديد الأخطاء التركيبية.

٥- استخدام المترادفات.

٦- استخدام علامات الترقيم.

أولاً: تحديد مواضع الحشو اللغوي.

المفهـوم: المقـصود بـه اللفـظ الزائد، سواء كان هذا اللفظ كلمة مفردة، أو جملة، أو شبه جملة، أو أي عدد من الجمل.

وهذا اللفظ لا يضيف شيئا البتة إلى فكرة الجملة، فحذفه لا ينقص معنى الجملة ولا يخل بمبناها.

إجراءات التعلم والتعليم:

أ- دور المعلم:

- يقوم المعلم بتعريف الطلاب بمفهوم الحشو من خلا ل نص مختار، أو جمل توضيحية.
- يـبين المعلـم للطلبة مواقع وأشكال الحشو من الكلام، وأنها غالبا ما تأتي في وسط أو آخـر الفقـرة، إلا أنهـا قـد تـتـصدر أحـيانا بدايـة الفقرة عندما تكون في وسط أو آخر الفقرة ويدعم هذا التوضيح بأمثلة مناسبة.
- يزود المعلم الطلبة بمعرفة كافية حول أشكال الحشو وأسباب وجوده كالآتي:

١. العناية بذكر التفاصيل.



٢. بيان الإطناب: ويكون بالتكرار، بقصد إيضاح فكرة أو شرح رأي أو تأكيد معنى، أو وصفه بنعوت تظهر قيمته، أو تحسنه، أو تقبحه، ...الخ.
٣. بيان الإسهاب: وهو طول النفس في الكتابة بضرب الأمثال وإيراد الصورة الواحدة للمعنى بصور مختلفة.
٤. عدم مواتاة اللفظ الملائم للمعنى الذي يجول في نفس الكاتب، فيدور حول المعنى كثيرا كي يوضحه.

ب- دور الطالب:

يقوم الطالب بتنفيذ التدريبات الآتية، وذلك بشكل زمري أو فردي، وذلك تحت إشراف المعلم:

التدريب الأول:

اقرأ النص الآتي ثم حدد الحشو الوارد فيه:

"كان الرسول (صلى الله عليه وسلم) يُنبُ عنه أحياناً أحد أصحابه للنظر في الخصومات، كما كان يُرسلُ بعضهم لحسم الخلافات في المناطق البعيدة، فلمّا قلَّد علياً قضاءَ اليمن، وهي تقع في شبه الجزيرة العربية وتجاور المملكة العربية السعودية، قال له: "إذا جلس بين يديك الخصمان فلا تقضيَّن حتى تسمع من الآخر كما سمعت من الأول، فإنّه أحرى أن يتبيَّن لك القضاء". (كتاب التاريخ ص:٢٧)

التدريب الثاني:

اقرأ الفقرة الآتية، ثم أعد صياغة الفكرة الرئيسة الواردة فيها بعد حذف الحشو منها:

"يحتاج جسمُ الإنسانِ الرياضةَ يوميّا، فالرّياضةُ تنشطُ أجهزة الجسمِ المختلفة كجهاز الدَّوران والجهاز العضليّ، كما تساعد على التخلص من الفضلات، ومن الدهون التي تتراكمُ في الأنسجةِ المختلفةِ. ويساعد ذلك على بقاء كتلة الجسم معتدلة، ويقيه من أمراض



جهاز الدوران التي تلازم حالة البدانة. فيجبُ عليك القيام ببعضِ التمرينات الرِّياضية ِالمناسبةِ من أجلِ المحافظة على صحٍّ جسمكَ وسلامته".

(كتاب الأحياء ص:٤٦)

التدريب الثالث:

ضع جملة حشو في العبارة الآتية:

"إن الطاقة الكهربائية تؤدي دوراً بارزاً في جميع مناحي حياتنا العملية، فـ ي تستخدم للإنارة والتشغيل الآلات في المصانع".

(كتاب الفيزياء، ص:١١٥)

ثانياً: تحديد أخطاء الرسم الإملائي:

المفهوم: امتلاك القدرة على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها.

إجراءات التعلم والتعليم:

أ- دور المعلم:

- يوضح المعلم للطلبة أهمية رسم الكلمات رسماً صحيحاً،وأثر الخطأ في رسم الكلمات على تحديد المعاني وغموضها.
- يقدم المعلم نصاً يتضمن مجموعة من الأخطاء الإملائية، ويقوم بمناقشتها مع الطلبة، وتحديد وجه الصواب.
- يعطي المعلم الطلاب فقرات مختلفة تتضمن أخطاءاً إملائية ويقوم الطلاب من خلال مجموعات العمل بتحديدها وتصويبها.
- يكلف المعلم الطلاب بالعودة إلى إحدى الصحف أو المجلات وتحديد الأخطاء الإملائية الواردة فيها.



ب- دور الطالب:

يقوم الطالب بتنفيذ التدريبات الآتية، وذلك بشكل زمري أو فردي، وذلك تحت إشراف المعلم:

التدريب الأول:

يؤكد العَالم على حق الأطفال في رعاية صحية جيدة، اقرأ العبارة التالية: أشارت منظمة حقوق الأطفال إلى ضرورة توفير رعاية صحية لهؤلاء الأطفال ابتداءً من سنٍ مبكرة.

ورد في النص السابق مجموعة من الأخطاء الإملائية، حددها.

التدريب الثاني:

صوب الخطأ الإملائي الوارد في الجمل التالية:

أ. وترتاي اللجنة أن يقوم أطباء الاختصاص بإشغال قسم من مبنى المركز الشامل في مدينة عجلون.....

(كتاب التطبيقات اللغوية، ص:٦٠)

ب. إن انشغال بأي شي أثناء القيادة يعرضه للخطر.

ت. إن السعي لإرضاء الآخرين يثنيك عن تحقيق أهدافك.

التدريب الثالث:

كتبت الكلمات التي تحتها خط بصورة غير صحيحة، اختر رمز الكتابة المناسبة فيما يلي:

١. حضر راعي الحفل بعد طول إنتظار.

أ-أنتظار ب-انتضار ج- انتظار د-أنتضار

٢. إن حديث السائق مع الاخرين أثناء القيادة مخالفة يعاقب عليها القانون.

أ- الأخرين ب-الإخرين ج- الآخرين د- الآخري



٣. سأجتاز الامتحان بنجاح إنشاء الله.

أ-أنشاء ب- انشاء ج- إن شاء د- أن شاء

ثالثاً: تحديد أخطاء التعبير اللغوي:

المفهوم: القدرة على استخدام الجمل والألفاظ استخداماً صحيحا، والقدرة على محاكاة النماذج اللغوية الصحيحة، وتجنب العادات اللغوية المكتسبة من البيئة، كتجنب الألفاظ الأجنبية، وتكرار المفردات داخل الجملة الواحدة، مطابقة العدد للمعدود، وكتابة الأعداد، وكتابة الاسم المنقوص.

إجراءات التعلم والتعليم:

أ- دور المعلم:

- يوضح المعلم المقصود بأخطاء التعبير اللغوي.

يبين المعلم أهمية تجنب الاستخدام الخاطىء للكلمات داخل النسق اللغوي؛ مما ينعكس سلباً على اللغة ويدفع بها غلى الضعف.

- يشير المعلم إلى أهم الأخطاء اللغوية التي يمارسها مستخدمو اللغة، مثل: كتابة الاسم المنقوص والمقصور، كتابة الأعداد، جمع صفات العاقل، واستخدام الألفاظ الأعجمية.
- يستخدم المعلم نصاً وردت فيه مجموعة من الأخطاء اللغوية، ويناقش مع الطلبة تلك الأخطاء.
- يقترح المعلم نصا على الطلبة، ويكلفهم بتحديد الأخطاء اللغوية الواردة فيه، ثم العمل بشكل زمري على تصويبها.

ب- دور الطالب:

يقوم الطالب بتنفيذ التدريبات الآتية، وذلك بشكل زمري أو فردي:



التدريب الأول:

أقرأ الجمل الآتية، ثم صوب ما تحته خط فيما يلي:

أ - اشتريتُ فيلا في عمان.

ب - تقرر دعوة الهيئة العامة إلى اجتماع ثاني يعقد غداً.

ج - مطلوب شقتان للإيجار، أحدهما مفروشة.

التدريب الثاني:

اكمل الفراغ فيما يلي بالكلمات المقابلة لكل جملة، مع إجراء التغيرات المناسبة:

أ- قرأتُ ـــــ وعشرين قصةً في العطلة. (واحد)

ب- قررتُ اللجؤ إلى ـــــ للاستشارة.

(محامي)

ج- في مكتبتي المتواضعة عشرةَ ـــــ.

(كتاب)

التدريب الثالث:

أقرأ العبارات الآتية ثم صوب الأخطاء الواردة فيها:

أ - كلما زاد عدد الطلبة كلما زاد عدد المدارس.

ب - مطلوب مد راء فروع، خبرة في التأمين لا تقل عن ثمانية سنوات.

ج - إنني أعيش حياةً جمليةً ففي منزلي هاتف، راديو، ولي حساب في البنك.

رابعاً: تحديد الأخطاء التركيبية:

المفهـوم: القدرة على بناء جمل وتراكيب لغوية وفق ضوابط وقوانين النظام اللغوي، تحكمها علاقات منطقية يؤدي إهمالها إلى ضعف اللغة،وشيوع اللحن فيها.



إجراءات التعلم والتعليم:

أ-دور المعلم:

- يوضح المعلم المقصود بالمستوى التركيبي للغة.
- يبين المعلم اللحن والخلل الناتج عن مخالفة قوانين هذا المستوى من خلال الاستشهاد بالأمثلة والنماذج اللغوية.
- يوضح المعلم أهمية الالتزام بقواعد اللغة وضوابطها لإنتاج نصوص ولغة سليمة، ودورها في الرقي باللغة.
- يستخدم المعلم نصا وردت فيه مجموعة من الأخطاء التركيبية، ويناقش مع الطلبة تلك الأخطاء.
- يقترح المعلم نصا على الطلبة، ويكلفهم بتحديد الأخطاء التركيبية الواردة فيه، ثم العمل بشكل زمري على تصويبها.

ب- دور الطالب:

يقوم الطالب بتنفيذ التدريبات الآتية، وذلك بشكل زمري أو فردي:

التدريب الأول:

بعد قراءة النص التالي، أشكل الكلمات التي تحتها خط:

"لا يستطيع أحد أن ينكر أن المعدةَ بيت الداءِ، وأنَّ أكثر الأدواء التي يعاني منها الإنسان إنما تجيء منها، أو بسببها، ولهذا جاء الصيامُ الذي هو الامتناعُ عن الطعام، كما يفيد معناهُ اللغوي، ليريح المعدةَ، فيكون من ذلك صحةٌ للجسدِ، ودرءٌ للأمراضِ عنهُ".
(كتاب التطبيقات اللغوية، ص:٩١)



التدريب الثاني:

تمت صياغة الجمل الآتية بشكل خاطئ في بعض أجزائها، أعد كتابتها بالشكل الصحيح:

أ - ظلَّ العلمَ مرفوعٌ.

ب_ "ادعوا إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة".

(النحل: ١٢٥)

ج _ لم يحضرُ زيدٌ حتى الآن.

التدريب الثالث:

اختر رمز الإجابة الصحيحة فيما يلي:

أ_ قال تعالى: "إنما المؤمنون أخوةٌ". (الحجرات:١٠)

المؤمنون في قوله تعالى هي:

١. جمع تكسير ٢. جمع مذكر سالم

٣. جمع مؤنث سالم ٤. ملحق بجمع المذكر السالم

ب_ الجملة الاسمية فيما يلي هي:

١. يكتبُ عليٌّ تقريراً حول دور المرأة في التنمية السياسية.

٢. نال المجتهدون شهادات التقدير.

٣. الوالدان برهما واجب.

٤. لاشيء مما ذكر.

ج_ قال تعالى "وأن تصوموا خيرٌ لكم". (البقرة:١٨٤)

صورة المبتدأ في الآية الكريمة هي:

١. ضمير منفصل ٢. اسم مفرد ٣. مصدر مؤول ٤.لاشيء مما ذكر



خامساً: مهارة استخدام المترادفات:

المفهوم: تنمية القدرة على استخدام المحسنات اللفظية لتحسين الكلام وتزينه وزخرفته، وذلك بإيراد ألفاظ تحمل المعنى ذاته.

إجراءات التعلم والتعليم:

أ- دور المعلم:

يوضح المعلم للطلبة المقصود بالمترادفات في اللغة والأهداف المرجو منها، ودور اللفظ في التعبيـــر الجيد عن المعنى.

- يقـدم المعلـم للطلبة أمثلة توضيحية من خلال طرح بعض المفردات وبيان مرادف كل منها.
- يقدم المعلم فقرة ويقوم بالمشاركة مع الطلبة باختيار بعض المفردات، ثم وضع المرادف لها مكانها من الفقرة.
- يقـترح المعلـم بالتـشاور مـع الطلـبة نـصا، ويكلفهم بالتأكد من مدى ملائمة الألفاظ المستخدمة،واقتراح البديل لها.

ب- دور الطالب:

يقوم الطالب بتنفيذ التدريبات الآتية، وذلك بشكل زمري:

التدريب الأول:

اقـرأ الفقـرة الآتـية، ثـم أعـد صـياغتها مـستبدلا الكلمـات التي تحتها خط بأخرى تتناسب مع المعنى:

كُـنت مختفـياً في الحيرة بمنزلٍ مشرف على الصحراء؛فبينما كنتُ يوماً على ظهر ذلك البـيت أبـصرتُ أعلامـاً سُـوداً قـد خَرَجَت من الكوفة تُريدُ الحيرةَ، فأوجستُ منها خيفةً إذ حسبتُها تقصدني. (كتاب التعبير، ص:٨٢)



التدريب الثاني:

اقترح ثلاث مترادفات لكل من الألفاظ الآتية:

١. حَدَثَ.

٢. ذَهَبَ.

٣. أخذ.

التدريب الثالث:

اختر رمز الكلمة المرادفة للكلمات التي تحتها خط:

١. أبصرتُ نارٌ مشتعلة.

أ. شاهدت ب. رأيت ج. لمحتُ د. كل ما ذكر

٢. يستخدم النفط لإنتاج الطاقة.

أ. الزيوت ب. الوقود ج. الفحم د. لا شيء مما ذكر

٣. تعطى مبالغ نقدية للموظف لغايات تحقيق منافع ذاتية. أ. الهبة ب. الهدية ج. الرشوة د. كل ما ذكر

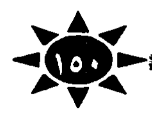
سادساً: استخدام علامات الترقيم:

المفهوم: عبارة عن إشارات تساعد القارئ على تحديد مواضع الوقف، وطريقة الأداء ومنهج القراءة وتساعد على توضيح وضع الجملة في الكلام، وصلتها به وتزيل الإبهام واللبس عن موقع العبارة من السياق.

إجراءات التعلم والتعليم:

أ- دور المعلم:

- يقوم المعلم بتعريف الطلبة بعلامات الترقيم من خلا ل نص مختار.
- يوضح المعلم دور علامات الترقيم وأهميتها فـــيالنص.



- بقـدم المعلـم نصا،أو مجموعة من الفقرات غير مرقمة، ويكلف الطلبة بوضع علامات الترقيم المناسبة.

ب- دور الطالب:

يقوم الطالب بتنفيذ التدريبات الآتية، وذلك بشكل زمري:

التدريب الأول:

ضع علامة الترقيم المناسبة فيما بين الأقواس من الجمل الآتية:

١. ليت الشباب يعود يوماً( )
٢. يا أمير المؤمنين () أطال الله عمرك () وها أنا قد جئت إليك.
٣. حواس الإنسان خمس هي () البصر () والسمع () والشم () والذوق() واللمس()

التدريب الثاني:

ضع علامات الترقيم في أماكنها المناسبة من الفقرة التالية:

"التحضرُ ظاهرةٌ اجتماعيةٌ عامةٌ تحدث في كلّ المجتمعات والأزمنة ويتم بوسيلتين إما بزيادة التجمع السكاني أو نمو حجم التجمعات السكانية نتيجةً لتحسن الأوضاع الاقتصادية وتطور الخدمات الأساسية والتقدم العلمي والثقافي"

(كتاب جغرافيا الوطن العربي، ص:٨)

التدريب الثالث:

صغ جملا تتناسب مع علامات الترقيم الآتية:

١. (:).......................................
٢. (؟).......................................
٣. (– –).......................................
٤. (؛).......................................



الملحق (٢)

معايير تقويم اختبار الكتابة الإبداعية

المجال	المعيار	العلامة
القصة	اختيار عنوان مناسب.	٢
	وضوح شخصيات القصة.	٢
	تحديد الزمان والمكان.	٢
	تسلسل الأحداث يقود إلى العقدة	٢
	وضوح الحل للعقدة.	٢
	ندرة الأفكار وغرابتها وتنوعها.	٢
	بروز عنصر الخيال.	٢
	استخدام الصورة الفنية النادرة.	٢
	للقصة مغزى يمكن استنتاجه	٢
	سلاسة العبارة وتوازنها.	٢
المجموع		٢٠

المجال	المعيار	العلامة
المقال	وضوح الفكرة وصحتها من خلال تقديم أمثلة وأدلة.	٣
	اختيار عنوان مبتكر للمقال.	٣
	الترابط بين الجمل.	٣
	التسلسل المنطقي للفكر.	٣
	تعزيز الأفكار بأدلة وبراهين.	٣
	سلاسة اللغة نحوياً وإملائيا.	٣
	إبراز ذاتية الكاتب.	٢
المجموع		٢٠



المجال	المعيار	العلامة
الوصف	الدقة في استخدام التشبيهات والاستعارات النادرة.	٤
	القدرة على الوصف والتفسير.	٤
	اختيار ألفاظ موجبة بالمعنى ودالة عليه.	٤
	تنوع التعابير اللغوية.	٤
	توظيف عنصر الخيال.	٤
المجموع		٢٠

المجال	المعيار	العلامة
الخاطرة	غرابة العنوان.	٤
	معالجة الفكرة معالجة سريعة غير مخلة.	٤
	تقديم تفسيرات متباينة.	٤
	بروز عواطف الكاتب ومشاعره.	٤
	بروز دقة الملاحظة ورهافة الحس لدى الكاتب.	٤
المجموع		٢٠

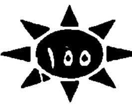


المجال	المعيار	العلامة
المذكرات	صدق الكاتب فيما جاء به في المذكرات.	٤
	حسن الربط بين العالم الداخلي والعالم الخارجي للكاتب دون طغيان أحدهما على الآخر.	٤
	الحديث عن التجارب الخاصة.	٤
	الكشف عن الميول والنوازع.	٤
	وضوح رؤية الكاتب للحياة والمجتمع.	٤
المجموع		٢٠

الملحق (٣)

الصورة النهائية لمقياس الاتجاهات

الرقم	الفقـــــرة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
١	أعتقد أن الكتابة حول أي فكرة أو موضوع تتطلب إعداداً ذهنياً مسبقاً.					
٢	أشعر أن التخطيط المسبق لكتابة الموضوع يسهم في جودة الكتابة.					
٣	أظن أنني لا امتلك معايير الكتابة الإبداعية.					
٤	أكتب مقالات متنوعة بشكل مستمر.					
٥	أشعر أن لدي المقدرة على كتابة القصص.					
٦	لا قيمة للكتابة الإبداعية لأنها للخاصة وليست للعامة أو للحياة.					
٧	تعجبني كتابة الخواطر.					
٨	أعتقد أن الكتابة الإبداعية تتطلب الكتابة دون قيود.					
٩	أمارس عمليات المراجعة لكتاباتي الإبداعية لضمان جودتها.					
١٠	أفضل أن أفكر في الموضوع وأنا أكتب مباشرة.					
١١	أخشى التعبير عن مشاعري تجاه القضايا المطروحة للكتابة.					
١٢	**أكتب خواطري في أوقات مختلفة.**					
١٣	أرى أن هناك علاقة مهمة بين المقدرة على التحدث والمقدرة على الكتابة.					



الرقم	الفقــــــرة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
١٤	أفضل القراءة بشكل مستمر لكي أفيد خبراتي الكتابية.					
١٥	أعتقد أن الاستماع لحوارات الآخرين يسهم في إبداع الأفكار.					
١٦	أشعر أنني لا امتلك المؤشرات السلوكية للكتابة الإبداعية.					
١٧	أفضل أن أكون قادراً على كتابة قصة أو مقالة.					
١٨	أشعر أن الكتابة عملية نفس لغوية وتتأتى في أوقات متفاوتة.					
١٩	**لا أميل الى ممارسة الكتابة الإبداعية خوفاً من نقد الآخرين لكتاباتي.**					
٢٠	أظن أن الكتابة الإبداعية تعني نص خال من الأخطاء.					
٢١	أشعر أن المعاني في الكتابة الإبداعية تتوالد أثناء الكتابة.					
٢٢	أكره التقيد بقوالب لغوية أثناء ممارسة الكتابة الإبداعية.					
٢٣	**أشعر أن تحديد الموضوع يحد من إبداعي للنص.**					
٢٤	أعتقد أن الاهتمام الكبير بقواعد اللغة يقيد الأفكار الإبداعية.					
٢٥	**أرى أن ممارسة الكتابة الإبداعية شكل من أشكال التواصل مع القارئ.**					
٢٦	أعتقد أن النجاح في الكتابة الإبداعية مرده					



معارض بشدة	معارض	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة	الفقـــــرة	الرقم
					امتلاك المعرفة الكامنة بعمليات الإنشاء الكتابي.	
					أشعر أن إثارة انتباهي بوسائل سمعية أو بصرية نحو موضوع الكتابة يوجهها نحو الإبداع.	٢٧
					أعتقد أن الكتابة الإبداعية هي أرقى الأنواع الكتابية.	٢٨
					أمارس الكتابة الإبداعية كلما شعرت أنني أرغب في محاورة ذاتي.	٢٩
					أستثمر الوقت بشكل مناسب أثناء ممارسة الكتابة الإبداعية.	٣٠
					أعتقد أن التقدم في مستوى الكتابة الإبداعية يعني امتلاك المقدرة على إنتاج المزيد من الأفكار.	٣١
					أظن بأن الكتابة مهارة معقدة تحتاج إلى الدربة والممارسة.	٣٢
					اعتقد أن الكتابة مرآه صادقة لمشاعري وأحاسيسي.	٣٣
					اعتقد أن ممارسة المزيد من القراءة تسعفني في طرح المزيد من الأفكار المبدعة.	٣٤
					أشعر أن الكتابة الإبداعية هي ممارسة متقنة لمهارة التفكير.	٣٥
					أظن أن الكتابة الإبداعية هي كتابة حرة تنتهي بإنتاج نص جيد.	٣٦
					اعتقد أن الكتابة الإبداعية شكل من أشكال التحدي اللغوي.	٣٧



الرقم	الفقــــــــرة	أوافق بشدة	أوافق	غــير متأكد	معارض	معــارض بشدة
٣٨	ابحث عن أفكار وخبرات مثيرة للتحدي وغريبة في كتاباتي الإبداعية.					
٣٩	أفضل اطلاع الآخرين على كتاباتي لأكتشف عيوبها.					
٤٠	اشعر أن الكتابة هي مرآة التفكير للكاتب.					
٤١	اجعل الكتابة أمرا حيوياً وأساسياً في حياتي لأبدع فيها.					
٤٢	اعتقد أن ملاحظة الأشياء مصدر لكتابات جيدة.					
٤٣	اشعر أن ممارستي للكتابة تعلمني التفكير بشكل جيد.					
٤٤	أفكر في موضوع الكتابة كأنه مشكلة تتطلب حلاً.					
٤٥	اعتقد أن النجاح في الكتابة الإبداعية يعني الاستمرار في الكتابة.					



المراجع

المراجع العربية:

- ابـن مـنظور، جمـال الـدين. (١٩٩٣) **لـسان العرب**، در إحياء التراث، مكتب تحقيق التراث، الطبعة الثالثة، لنبان.
- البرازي، محمد محمود باكير (١٩٨٩). **التعبير الوظيفي**. عمان: مكتبة الرسالة الحديثة.
- بشور، منير (١٩٩٥). التعليم في العالم العربي في القرن الحادي والعشرون – دارنلسن بيروت.
- بـني جابـر، جـودت وآخـرون (٢٠٠٢). **المـدخل إلى علـم الـنفس**، ط١ عمان: دار الثقافة والنشر والتوزيع والدار العالمية الدولية.
- تـار جـواتا، فـريدريكو مايور (١٩٨٩). **نظرة في مستقبل البشرية**، ترجمة: حمود علي مكي –الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العلمية– القاهرة.
- الـتل، شـاديه أحمـد (١٩٩٢). أثر تدريس مساق جامعي في علم النفس التربوي على اتجاهات الطلبة نحو علم النفس. **مؤته للبحوث والدراسات** ٧(٣) ١٥١-٧٠.
- جـروان، فتحـي عبد الرحمن (٢٠٠٢). **الإبداع: مفهومه، معاييره، مكوناته**، ط١، دار الفكر، عمان.
- جـروان، فتحي (٢٠٠٢). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- جـروان، فتحـي عبد الرحمن (١٩٩٩). **الموهبة والتفوق والإبداع**، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي،الإمارات العربية المتحدة.
- الجعافـرة، عـبد الـسلام يوسف (٢٠٠٤). **أثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين مستوى أداء طلـبة الـصف العاشـر الأساسـي في الأردن في الكتابة الوظيفية في اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها**. رسالة دكتوراه غير منشوره،جامعة عمان العربية، الأردن.
- جـون ليونز (١٩٨٧). مدخل إلى اللغة اللسانيات– ترجمة حمزة بن قبلان المزيني– **مجلة كلية الآداب** – جامعة الملك سعود، م١٤ ص ١٦٧.



- حسين، محمد (٢٠٠٢) استخدام الحاسوب في تنمية التفكير الابتكاري، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة، الملكة الأردنية الهاشمية.
- الحوراني، وفاء عبد المنعم(٢٠٠١)، "**أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرة على التفكير الإبداعي في تحصيل الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**"،رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية.
- خاطر، محمود رشدي؛ الحمادي، يوسف؛ عبد الموجود، محمد عزت؛ طعيمة، رشدي أحمد؛ شحاته، حسن. (١٩٨٩). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط٤**، القاهرة.
- خاطر، محمود وآخرون (١٩٨٤). **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، القاهرة: مطابع سجل العرب.
- خصاونة، رعد مصطفى (٢٠٠٥). **أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- خطاب، ناصر (١٩٩٤) "**فاعلية برنامج تعليمي في العلوم على تنمية قدرات التفكير الإبداعي عند طلبة الصف السادس في عمان**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- خمايسة، محمد خير إبراهيم (١٩٨٨)، "**أثر تزويد تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمهارات التعبير الكتابية في قدراتهم التعبيرية الكتابية**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الدراويش، محمود (١٩٩٤). **فن المرحلة الأساسية فن تدريس مهارات اللغة العربية**. جامعة بيت لحم،فلسطين.
- الدنان، عبد الله (١٩٨٦)، "الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية"، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (٢)عدد(٦)، حزيران ١٩٨٦.
- ربيع، محمد أحمد (١٩٩١). **التعبير الوظيفي**، الأردن، دار الفكر، جرش.



- الـزغل، علـي. (١٩٩٢). اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو مكانة المرأة العربية في المجتمع الأردني. **أبحاث اليرموك** ٨(٢)١٠٧-١٤٩.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٩). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: دار المعارف، مصر.
- زين، أديب (١٩٩٣). **الرسائل التجارية، دار** المكتبة الحديثة، بيروت.
- الـسرور، ناديـا هايـل (٢٠٠٢). **مقدمـة في الإبـداع**، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر: عمان.
- سـلام، أحمـد عـبد الهـادي (١٩٩١). **أثر استخدام برنامج تعليمي في تحصيل طلاب الـصف الثانـي الـثانوي العلمـي في التعـبير واتجاهـاتهم نحـوه**. رسـالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- سمـك، محمـد صـالح (١٩٩٨). **فـن الـتدريس للتربـية اللغـوية**، دار الفكر العربي: القاهرة.
- الـسعافين، إبـراهيم، قطامـي، سمـير؛ الشوملي، علي؛ أبو عودة عودة؛ خليل، محمد؛ محيلان، منـى. (٢٠٠٠) **التعـبير والتلخـيص للـصف التاسـع الأساسي**، مجمع اللغة العربية الأردني، وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية.
- سـلامة، إيمـان (١٩٩٥) **'أثر برنامج للتدريب على الإبداع في تحفيز التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلاب الأردنيين ما بين ٩-١٠ سنوات'**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- سمـك، محمـد صـالح (١٩٧٩). **فـن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**، المكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- الـسيد، محمـود أحمـد (١٩٩٦). **في طرائق تدريس اللغة العربية**. كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- السيد، محمود أحمد. (١٩٨٨). **اللغة تدريساً واكتساباً**. الرياض، دار الفيصل.
- شـاكر، عبد الحميد (١٩٩٥). **علم نفس الإبداع**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.



- شحاته، حسن (٢٠٠٠). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**،ط٤، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- شحاته، حسن (١٩٩٣). **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي**. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- شناق، رابعة عارف (٢٠٠٠)، **"دراسة تجريبية لأثر التكامل اللغوي على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة عين جالوت الثانوية الشاملة للبنات"**، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الشيخ، عمر (١٩٨٦). العلاقة بين اتجاهات الطلبة في المرحلتين الثانوية والإعدادية نحو المعلمين وسمات شخصياتهم. **مجلة العلوم التربوية**، ١٤(٢)،٨٧- ١٠٥.
- صبحي، تيسير وقطامي، يوسف (١٩٩٢)، **مقدمة في الموهبة والإبداع** الطبعة الأولى، المؤسسة العربية للدراسات والنشر: بيروت.
- الصوص، سمير (٢٠٠٣). **أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي**.رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد (٢٠٠١). **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب**،ط١،دار الفكر العربي، القاهرة.
- طعمية، رشدي؛ مناع، محمد السيد (٢٠٠١) **المعالجة الآلية للغة العربية بين الواقع والتحديات**، الموسم الثقافي التاسع عشر، مجمع اللغة العربية الأردني.
- ظافر،محمد والحمادي، يوسف (١٩٨٤). **التدريس في اللغة العربية**، الرياض: دار المريخ.
- عامر، فخر الدين (٢٠٠٠) **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامي**، عالم الكتب، القاهرة.
- عبد الحميد، عبد الله (٢٠٠١).العلاقة بين المعرفة البلاغية واستخدامها في التعبير الإبداعي الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، ع(٧)، ص١-٢٥.



- عبد الحميد، عبد الله (١٩٩٦). تنمية مهارات التلخيص لدى طلاب (دراسة تجريبية)، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع ٣٥، كلية التربية بطنطا.
- عبد الرحمن، سعد (١٩٨٣). **القياس النفسي**. ط ١، مكتبة الفلاح، الكويت.
- عبد الرحيم، شاكر محمد (١٩٩٨). استراتيجية مقترحة لتدريس مهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي. **مجلة التربية**، العدد السادس والعشرون، السنة الثانية، يوليو.
- العبدالله، محمود فندي (٢٠٠٧). **أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً**، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن.
- عبد الوهاب، سمير (٢٠٠٢) **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية** (تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في مجال الشعر). المكتبة العصرية، مصر.
- عبد الوهاب، سمير؛ الكردي، أحمد علي؛ سليمان، محمود جلال الدين (٢٠٠٢) **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية** (رؤية تربوية). ط ١، المكتبة العصرية، مصر.
- العثمان، بسام (١٩٩٩). "**مدى امتلاك طلبة الصف العاشر الأساسي لمهارات التعبير الكتابي في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- عطا، إبراهيم (١٩٨٨). أسس تصحيح موضوع التعبير التحريري. **دراسات تربوية**. م٣، ع١٢، ص ص١٩٧-٢٢٩.
- عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٧). **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**. جامعة الإسكندرية، مصر.
- عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٢). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية** الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- العقيلي، محمد (١٩٩٩م) "**مستوى الأداء في القراءة الإبداعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين في اللغة العربية في مدراس محافظة جرس**"، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك.



- عكاشة، محمود فتحي وزكي، محمد شفيق (١٩٩٧). **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**. القاهرة، دار الكتب.
- عودة، أحمد (١٩٩٠). تطوير مقياس اتجاهات المعلمين نحو الامتحانات المدرسية (نموذج مقترح) **مجلة كلية التربية** جامعة الإمارات العربية، ٥(٥)، ص ٥١-٧٢.
- عوض، عباس محمود (٢٠٠١).**في علم النفس الاجتماعي** القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عيد، إبراهيم (٢٠٠٠). **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة مكتبة زهراء الشرق.
- الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية. (١٩٩١). **لمنهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن** الخطوط العريضة، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.
- الفريق الوطني (١٩٩٠). **منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي**. جمعية عمال المطابع، عمان.
- فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٢). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، ط١،عالم الكتب، القاهرة.
- فضل الله، محمد رجب (١٩٩٨). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**. كلية التربية: جامعة قناة السويس.
- فطيم، لطفي (١٩٩٥). **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي** ط١ القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- قطامي، يوسف،قطامي، نايفة (١٩٩٨) **نماذج التدريس الصفي**، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- قطامي، نايفة؛ أبو طالب، صابر؛صبحي، تيسير؛ حمدي، نزيه قطامي، يوسف (١٩٩٥) **التفكير الإبداعي**، الطبعة الأولى،جامعة القدس المفتوحة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- قنيي، محمد (١٩٩١م) "**أثر التزويد المسبق بالأهداف السلوكية في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي واحتفاظهم بالتعلم في مادة التربية الإسلامية**"، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية.



- كفـافي، علاء الدين (١٩٩٤). **الاتجاهات نحو المرض النفسي عند الطلبة القطريين في المرحلتين الثانوية والجامعية**. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
- الكـندري، عـبد الله وعطـا، إبـراهيم محمـد (١٩٩٦) **تعلـيم اللغـة العـربية للمرحلة الابتدائية** --مكتبة الفلاح– الكويت.
- الكـندري، عـبد الله (١٩٩٥). **تنمـية مهـارات التعـبير الإبداعـي**، الطـبعة الأولى، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- مجـاور، محمـد صـلاح الـدين علي (٢٠٠٠). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته**. دار الفكر العربي، شارع عباس العقاد، مدينة نصر، القاهرة.
- مجاور، محمد صلاح الدين. (١٩٧١). **تدريس اللغة العربية، أسسه وتطبيقاته التربوية**، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- مد كور، علي احمد (١٩٩١). **تدريس فنون اللغة العربية** الطبعة الثانية، مكتبة الفلاح الكويت.
- مـد كـور، علـي احمـد (١٩٨٨).تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، يوليو، مجلد ٨ العدد(٢).
- مـراد، سعيد (١٩٩٠) "**منهج تكاملي مقترح في اللغة العربية للصف السادس**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- مرعـي، توفـيق والقـوا سمة، رشدي وعلاونة، شفيق وسلامة، كايد خالد، يوسف (١٩٩٣). **طرائق التدريس وتدريب العامة** ط١ جامعة القدس المفتوحة
- مرعـي، توفـيق وبلقيس، أحمد (١٩٨٢) **الميسر في علم النفس الاجتماعي** ط١ عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- المعايطـه، خلـيل عـبد الـرحمن (٢٠٠٠). **علـم الـنفس الاجتماعي** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- مقلد، محمد محمود (١٩٨٩). **مشكلات ضعف الطلاب في التعبير** (تشخيص وعلاج) رسالة التربية، العدد(٧) ص١٢٥-١٤٧.



- الملا، بدرية سعيد والمطاوعة، فاطمة محمد (١٩٩٧). "دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعلم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية" **مجلة مركز البحوث التربوية** بجامعة قطر، السنة السادسة، العدد الثاني عشر.
- ملحم، سامي محمد، (٢٠٠٤). **علم نفس النمو – دورة حياة الإنسان**. دار الفكر، عمان، الأردن.
- نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٢). **علم النفس التربوي**. ط٩، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت،لبنان.
- نصر، حمدان علي (٢٠٠٣). اتجاهات معلمي اللغة العربية في سلطنة عُمان نحو استخدام المنحى التكاملي في التدريس وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات ذات الصلة. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ١٩(١)،٧١-١١٠.
- نصر، حمدان علي (١٩٩٩). آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية". **مجلة جامعة دمشق**، المجلد ١٥، العدد الثالث، ص٢٢٣-٢٧٧.
- نصر، حمدان علي، (١٩٩٥). تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية بالأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية** بجامعة قطر، السنة الرابعة: العدد السابع، ص١٩٩-٢٣٥.
- وحيد، أحمد عبد اللطيف (٢٠٠١). **علم النفس الاجتماعي**، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- يونس، فتحي علي وآخرون (١٩٨١). **أساسيات تعليم اللغة العربية**، دار الثقافة: القاهرة.



المراجع الأجنبية:

- Adler, Marion Robin; (2002). "The role of play in writing development: A study of four high school creative writing classes. DAI-A63/01 ,p.117.Jul.

- Albertson, Luann R.;Billingsley, F," Using Strategy instruction and self-Regulation to improve Gifted Students Creative Writing' **Journal of Secondary Gifted Education**, winter 2001,V .12 pp90.

- Albrecht, p. (1981). Using precision teaching techniques to encourage creative writing. **Journal of precision Teaching and celeration**, 2, 18-21.

- Allan.Kirby (2003) **Creative Writing Process Works**.canada.

- Applebee, N.A (1981) writing in the Secondary School. Research Monograph No, 21. Urbana, Illinois: **National Council of Teachers of English**.

- Barchers,Suzanne(1994).**TeachingLanguageArts**.West Publishing Company.

- Beach,R.(1976).Self-evaluation strategies of extensive revisers and non revisers. **College composition and communication** ,27,160- 164.

- Bereiter, & Cscardamalia, M (1987) **The Psychology of writing Composition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.



_ Boice, Rubert. (1993). " Writing Blocks And Tacit Knowledge " **The Journal: Of Higher Education** , Vol. 46 NI, PP.19-54.

_ Bonnie J.F. Meyer, Reading Research and the composition Teacher: The Importance of Plans, **college composition and communication**, VOL.33, No. 1, February , (1982).

_ Borges,J.L.(1994) **On Writing.** Hopewell ,New Jersey:The Ecco Press

_ Blanchard, Karen.(1996):**Ready to Write more From Paragraph to Essay.**Longman London.

_ Brewstev, M.(1989). **Creative writing** and the gifted. Gifted child Today, 12(6), 24-25.

_ Bridwell,L.S.(1980).Revising strategies in twelfth-grade students transactional writing –**Research in the teaching of English**,14,197- 222.

_ Browne, Ann.(1993):**Helping Children to write** Paul Chapman Publishing , British library, London.

_ Calkin,A.B.(1990).measuring Creative writing. **Journal of precision Teaching and celeration**, 14(1).89-90.

_ Carey,L.J,&flower,L(1989).**foundations for creativity in the writing process**: rhetorical representations of ill- defined problems (tech.rep.no.35).berkeley, ca;center for the study of writing (Ed 310 403).



- Gray, Davis.(1986):**Creativity Is For Ever,** 2ND Edition, Kendall/Hunt Publishing ,USA.

- Carl H.Frederiksen and Joseph F. Dominic,"**Introductin: Perspective on the Activity of writing** ", in writing: The Nature Development and Teaching of writing communication, VOL.2 NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1981): 19.

- Carol,B.Olson.(1992)**Thinking/Writing Fostering Critical Thinking Through Writing,** Harper CollinsPublishers.

- Caroline, Natzler.(1998): **Pre Writing Strategies,** The University of Kansas, Writing Center Lawrence, KS66045785/ 864- 2399 Available.

- Cate,Laureen Connelly.(1987),"The Interrelation ship of Reading and writing Consequential Effects Attributable to Integration of Directional writing Components. "Into A selected Collegiate Reading Program. **Diss Abs**.In i., vol47, No. 9, March. p.3386-A.

- Chan Michele M. (1986). Teaching writing as a process of communication at the tertiary level. **JALT Journal**, 8, 1, pp.53-69.

- Chaffee, John.(1999): **Critical Thinking Thoughtful writing: A Rhetoric with reading**, First Edition, Houghton Mifflin Company, New York.

- Chastain,k. **Doveloping seconed language skills**: Theory to practice ,chicag raud McNally college publishing company, 1976.



_ Chomsky, N. (1965).**Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press.

_ Christopher, Essex.(1996):**Teaching creative writing In The Elementary School** ,Eric Digest. ED391182. Available: http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed391182.html

_ Christopher Kelen. (2002) Why we Should teach Creative writing.**The English Teaher**,vol.5,n.3

_ Collins, N.D.,& Cross, T.L.(1993). Teaching the writing process to gifted and talented students. **Gifted Gild to day**, 16(3), 22-23.

_ Colantone,-Lisa;Cunningham –Wetmore,- Melanie;Ddreznes, Jennifer (1998)," Improving Creative Writing",**Dissertations**, AN:ED420077.

_ Davidson. Neil: worsham, Toni, (1992),**Enhancing Thinking Through Cooperative Learning Teachers College**, Columbia University, New York and London.

_ Demaria, Robert.(1999): **The College Hand Book Of Creative Writing,** 3RD Edition, by Harcourt Brace, New York, U.S.A.

_ Doby,Francine S.<(1987)."Integrating Summary writing with Reading comprehension" **Diss. AbsInt.**, vol. 477, no, o8, February, p .2926-A.

_ Donnell, Teresa& Paiva, Judith.(1991): **Independent writing,** First Edition, Heinle & Heinle publishers, Washington

_ Downing,John.(1982): Reading Skill or Skill, **The Reading Teacher**,February,Pp.534-537

_ Essex,-Christopher(1996),"Teaching Creative writing in the Elementary school", Information- Analyses- **ERIC**, AN: ED391182.

_ Faigley, L. Chery, R.D. Jolliffe, D.A. and Skinner, A.M.(1985). **Assessing writers knowledge and Processes of Composing**, New Jersey: Ablex publishing composition.

_ Faigley, L.,& Witte, S.P.(1984). **Measuring the effects of revisions ontext structure**. In R. Beach & L. Bridwell (EDS), New direction in composition research (pp.95-108). New York Guilford press.

_ Faigley, L. (1981,march),Using text structure models for Analyzing revisions. Paper presented at the meting of Conference on College Composition, Dallas. (**ERIC**). Document Reproduction service No. ED200 978)

_ Farnan, Nancy and Lapp. Diane and Flood James (1992) "Changing perspectives in writing in struction."**Journal of Reading,** 35(7) pp.550-565.

_ Flower, L. (1989b). **Problem-solving strategies for writing** (3rd,ed) San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

_ Flower, L.s., Hayes, J, R, carey, L, Schriver, k, & Stratman, J. (1986). planning in writing: **The cognition of a constructive process** (Tech.rep.No.34).Berkeley, _CA;and Pittsburgh, PA: center for the study of writing.



- Gage,N. (1970) **Hand books of research of Teaching**, Rand McNally and Company).

- Gee, T.w. (1984). Drafting and revising processes in grade twelve students examination writing. **(ERIC** Document Reproduction Service No. ED 269 770).

- Graves, D.H. (1978). **Balance the basics: Let them writ**. New york: Ford Foundation.

- Getkham, Kunyarut.Toy. (1989)."Reading and writing Connection As Reveals in Synthesis Essays of English as a Second Language Students, **Diss**. Ab.Int; vol.49, no 8, February.

- Harris, K.R., & Graham, S.(1996). Making the **writing** process work: Strategies for composition and self

- Regulation. Cambridge, MA: Brookline.

- Harvey, R.G.(1983).Assure of the research on the composing process of student writers.(**Doctoral disserutation,** ILLinos State University). Dissertation Abstracts International, 44, 2697-A.

- Hansen, Jane.(1996):Evaluation: **The Center Of Writing Instruction.** TheReadrng Teacher. Vol.50. No3.pp188-195.

- Hedage, tricia,(1993) **writing** oxford university press, New York.



- Hull,A,G.(1983). "The E ffects of Instruction in Organizational Patterns on Students Writing Competence Reading Competence and Attitude Towards Writing. **D. A.I**, vol 43 N9.

- Husen, Torsten.(1991):**The International Encyclopedia Of Education**, volume,2.C. Pergmon Press, New York.

- Iris, Breetvelt, Huub. van den Bergh Gert, Rijlaarsdam, "**RelationsBetween Processes and Text Quality: when and How?** ". Cognition and instruction, (1994). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- James R. Squire,(1977),**The Teaching of English,** university of Chicago Press.

- James A.Smith.(1973):**Crative Teaching of the language Arts in the Elementary School** 2ed.state university of New york,Allyn and Bacon, In C.U.S.A.

- Joel, Littauer, (1996):**Teaching Creative writing**. Oxford University Press.

- Johnson.Katie.(1997):**Doing Words Using the Creative Power** of Children Personal Images to Teach Reading, Houghton Co,Muffler, Burlington.

- John,Chaffee,ph.D(1999):**Critical Thinking, Thoughtful writing**: A Rhetoric with Readings, University of New York.

- Jonh,Savage,(2002).**The writing process: Helping student Make Decisions.** Educators publishing service.



- Jolly, D.(1986). Writing tasks. Cambridge: Cambridge University press. Nolasco, Robert. (1987). Writing: Upper intermediate Oxford:Oxford university press.

- Kellogg,R.T.(1987).writing performance: **Effects of cognitive strategies.** Write Communication,4,269- 298.

- Kirk, Winters.(1997)"**Activities for Reading & Writing Fun**"U.S.A. Department of Education. Available: http://www.ed.gov/family/rwn/activ97/

- Krool,Barbara(1993).Teaching Writing is Reading, Reading in the Compstion Classroom.Second Language Perspective,Jon Gcarson.Ilona Leki.

- Kroll, b (1990). The Rhetoric–syntax Split: Designing a curriculum for ESL.Students "**Journal of Basic Writing**", Vol.9, No.1.

- Lavonne. M&Jerry D.R, (1990): Creative writing. National textbook Company.

- Lawson, B. (1990) **How Designers Thinking: The Design Process Demys** (2ed). Oxford: Butter worth- Heinemann.

- Le Count, D. (2002). Non standardized guests: 500writing prompts that matter. Portsmouth, NH: Heinemaun.

- Le Deouff, M, (1989) The Philosophic Imaginary. Stanford UniversityPress, Stanford.



- Linkin Harriel Kramer.(1993). Toward theory of Gendered Reading",**Journal of Reader**.(30), pp. 1-18

- Lodge, Daved.(1999):**How We Write ,Writing As Creative Design**. First Published , USA, BY Routledge.

- Matsuhashi,A.(1987)Revising the Plan and altering the textIn A Matsuhashi (Ed) **Writing in Real Time: Modeling Pro luction Processes,** p.197-223. New york.

- Mckannor ,David(1997). Curriculum Innovation Involving Subiect Integration , Field Based Learning Environments and Information Technology (The ERIC database ED408350).

- Medd, Elien.(2002):**The Effects Of Facilitated Incubation On Fourth Graders: Creative writing**, PHD.Information and Learning Company, AAT.3040400 Available: http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3040400

- Medin, Douglas& Ross, Brian.(2001):**Cognitive Psycology**,3rd Edition, Mark man, New York.

- Meleau-Ponty, M. (1986)**Thy Visible and the Invisible**.(trans. Alphon so lingis), North western University Press, Evananston.

- Mike, sharples, (1999): **How we write, writing as creative design**. London.

- Monahan, B.D (1982).Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences.(**ERIC** Document Reproduction service No.ED 229 756).

- Murray, D.(1993)**Write To Learn**, Fourth Edition, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, New York.

- Murou. M:shared, **writing: students perceptions and of peer review**. University of pennsy lvania.1992.

- Nold, E.W. (1981). Revising. In CH, Frederiksen & J. F.Dominic (Eds), writing: The nature, development, and teaching of written composition; vol.2, writing: process, development and communication (pp.67-79) Hillsctale, uj: Lawrence Erlpaum.

- Odell, L. (1980). **Business writing: observations and implications of teaching composition**. Theory Into practice, 19(3), 225-232.

- Oxerman, J.A; Beck,I.L. & Mckeown.M.G.(1994): The Effects of Thinking aloud During Reading on students Comprehension of More or Less Coherent Text, **Reading Research Quarterly**,Vol.29,Pp.352-367.

- perl,s.(1979).**The composing processes of unskilled college writers**. Research in the Teaching of English, 13,317-336.

- Ransden, S.E. and Levy, C.M.(1994). Writing as Process and Product: The impact of tool, genre, audience Know ledye and Writer expertise, **computers in Human Behavior,** 10, 1-17.

- Renzulli, Joseph; Caliahn, Carolyn. (1988): **Creative Training activities For Secondary School Students** , 1st ED. Delacourte Press, New York.



- Reichert, -Nancy-L.(November 16-20,1994) :Defining and Redefining Boundaries in the Creative Writing Workshop, paper presented at the Annul Meeting of the Council of Teacher of English (48th Orlando.Fl).

- Reynolds,A,L.(1983)The Effects of Teaching Expressive Writing Integrated Within the Writing Process on the Important of Student Writing Skills at high school level. **D.A.I**.vol. 44 N, 4.

- Rojlaarsdam, G.(1986). Effecten van leerlingenrespons op aspecten stelvaardigheid [Effects of peer response on aspects of writing proficiency and processes] (Doctoral dissertation). Amsterdam: foundation Center for Educational Research.

- Rutter, Frank p.(1989) some Experiences and Experiments in Teaching Intermediate writing to EFL. Students, **English teaching forum**, October, pp. 22-25.

- Selfe, C. L.(1984) the redrafting processes of four high and four low apprehensive writers. **Research in the Teaching of English**, 18, 45-64.

- Schoonen, R.(1987). The construction of detailed speech and writing evaluation procedures for quantitative surveys: part2The evaluation of writing skills. Amsterdam: **Foundation Center for Educational Research.**

- Schwuker,M(2000):Investigating The Effects of Prewriting Activities on Writing Performa's and Anxiety of At- Risk students. Reading Psychology,vol21,P.114.



- Shaw, P(1998): **What Develops in The Developments of Second Language Writing**? Applied Linguistics Oxford,UK,19,2.

- Sheridon, James J(1992)Skipping on the brink of Abyss: Teaching Thinking through writing, new directions for Community Colleges,No77.Spring.

- Show,Marven and Wight, Jack. M(1967) "**Scales For the Measurment of Attitudes**. New York

- Singh, R.K.(1994). " Interactional process Approach To TeachingWriting. **Journal OF higher Education**. Vol 16, N 2, PP.260-285.

- Snow, R, E, &Yalow, E. (1982).**Education and intelligence**. In R.J.stemberg(Ed.),Handbook of human intelligence (pp.493- 585).cambridge,England:cambridge University press.

- Snow, R.E. (1980). Aptitude processes. In R. E. Snow, P.A Frederico, & W.E.Motague (Eds.),**Aptitude, learning, and instruction**: vol l.cognitive process analyses of aptitude(pp.27-64).Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Assocciates,Inc.

- Sommers, N. (1980).**Revision Strategies of student writers.** College Composition and Commu- nication,31,378-388.

- Spivey, N, N, & King, J, R, (1989).Readers as writers composing from sources. **Reading Research Quarterly**,24,7,26.

- Stallard.k (1974). An analysis of the writing behavior of good student writers. **Research in the Teaching of English**,8,206-218.



- Stevens, A. (1973). The effects of positive and negative evaluation on the written composition of low performing high school students In L. Faigley et al. **Assessing Writers' Knowledge and Processes Of Composing,** New Jersey: Ablex publishing Corporation.

- Stein, V.(1990). Exploring the cognition of Reading to write In Flower, L, Stein, V, Ackerman, J. , Kantz. **Reading to write: Exploring Cognitive and social process** (pp. 119-143) ocford oxford University press.

- Sullivan, K.(1999): Trace-It. Bable. Language Teaching, The International Abstracting Journal for Language Teachers, Educators and Rersearchers.Cambridge University Press. January Vol 32,1-49.

- Swassing, Raymond.(1990): **Teaching GiftedChildren And Adolescents** ,5th Edition. Merrill Publishing, USA.

- Sweeder, J, J (1981). A descriptive study of six adult remedial writers: Their composing processes and heuristic strategies. **Dissertation** Abstracts International, 242004A.

- Stotsky, Sandra. "Research on Reading/writing Relationships: Synthesis and Suggested Directions." **Language Arts,** 60,(1983), 21-42.

- Taylor, Barry P. " teaching composition to Low – Level ESL students,"**TESOL Quartererly,)**1976)

- Tomp kins,Gail.(1994):**Teaching writing: Balancing Process and Product**, Second Edition, Macmillan publishing Company U.S.A.



- Torrance, Pual.(1988):**The Nature Of Creativity As Manifest Testing** , University Of Cambridge, Press, 2ND Edition.USA.

- Torrance ,Paul ,(1981),**Creativity Its Educational Implication,** Kendall Publishing,2nd.,U.S.A

- Torrance, Paul(1979),**The Search For Satori and Creativity,** Creative Synergetic Associates, Ltd, NewYork.

- Torrance, E.Paul. Creativity: What Research says to the Teacher. Washington, D.C: **National Education Association**, (1963).

- Van – Gelderon, A.M.,(1997). Elementary students Skills in revising: Integration quantitative and qualitative analysis, **Written Communication,** 14, 360-397.

- Walter,kintsch; The odore Mandel,and Ely kozminsky, "summarizing scrambles stories," **Memory and Cognition**, 5, (sep 1977). 547-552.

- Weisberg,Bob(1994). " Speaking of Writing: Some Function of talk in the ESL Compostion Class',Journal of second language writing.3(2),p.121-139.

- Wilson,L.Y(1995)Teaching Writing Skills in the classroom, how much in the writer valued .**Reading Improvement**, vol32, P.56-59.

- Witte, S.,(1983). Topical structure and revision: An exploratory study, **College Composition and Communication,** 34, 313-341.



_ Wright, J.R.(1983). The writing processes of college freshmen. **Dissertation Abstracts International**, 44, 967 A.

_ Writtrock, M.C.(1983). **Writing and teaching of Reading Language Arts,** 60,pp: 600-606.

_ Zamel, Vivian: "writing Ones way into Reading," **TESOL Quarterly**, 26(3) autumn, 1992.

_ Zell,Nancy.(1990);**Write Up A Strategy For Teaching** Creative Writing Skills To Emotionally disturbed **Students**, Preventing School Failurem VOI.34. Issue 4.p26. Available:http://web1.epnet.com/citation.asp?tb=1&_ug==dbs +0+in+en%2dus+sid+5f11bd51%2da2e5%2d463e%2da196

_ ZhangL,and Carol,M(1999):Prewriting Activities and Gender. Influences on the Writing Quality of Male and Female students. **Journal Articles**,vol14,P311-315.

_ Zimmerman, Marc A. A longitudinal study of self-Esteem: Implications for Adolescent Development.**Journal of youth and Adolescence**; v26 n2 p14- 117. Apr(1997).

_ Ziv, N. (1981). The effect of teacher and peer comments on the writing of four college freshman, In L. faigley et al, (1985). **Assessing writers, Knowledge and processes of composing,** New Jersey, A blex publishing corporation.





تطلب منشوراتنا من:

- الأردن: إربد- عالم الكتب الحديث هاتف 96227272272+ فاكس 96227269909+
  عمّان: جدارا للكتاب العالمي- هاتف 0796535399 .
- الإمارات- الشارقة: مكتبة الجامعة هاتف 97165726001+ ص. ب 4540.
- لبنان- بيروت: دار الكتب العلمية- تلفاكس 804811- 9615804810+ ص. ب (11- 9424).
- مصر- القاهرة: مكتبة مدبولي 6 ميدان طلعت حرب- هاتف 5756421- فاكس 5752854.
  القاهرة: الدار المصرية اللبنانية- 16 عبد الخالق ثروت هاتف 3910250 فاكس 3909618 ص. ب 2022 برقياً دار شادو.
  القاهرة: دار الوفاء 2 درب الأتراك- الأزهر هاتف 4502813 تلفاكس 4502812.
  القاهرة- دار الكتاب الحديث 94 شارع عباس العقاد مدينة نصر هاتف 2752990 فاكس 2752992.
  القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع هاتف 200576140+ تلفاكس 2025799907+.
- السعودية: الرياض: العبيكان- تقاطع طريق الملك فهد مع العروبة هاتف 4654424/ 4160018 وجميع فروعها في المملكة.
  جدة: كنوز المعرفة- الشرقية شارع الستين هاتف 6510421- 6514222 فاكس 6516593
  مكة المكرمة: مكتبة إحياء التراث الإسلامي- الزاهر هاتف 5445984 فاكس 5436620.
- العراق: بغداد- مكتبة الذاكرة- الأعظمية هاتف 4257628 تلفاكس 4259987- الثريا 8821621241714+ .
- فلسطين- رام الله: دار الشروق- شارع مستشفى رام الله هاتف 97022975632+ فاكس 97022975633+.
  غزة: مكتبة اليازجي تلفاكس 2867099/ 2835669-8-970+ .
- ليبيا: دار الرواد- ذات العماد- برج (4) هاتف 218213350332+ .
- الكويت: دار العروبة للنشر والتوزيع- النقرة- شارع قتيبة- مقابل مجمع النقرة الشمالي هاتف 2664626 فاكس 2610842 .
  مكتبة ذات السلاسل هاتف 9652466255+ .
- المغرب: الرباط- مكتبة دار الأمان- زنقة المأمونية- مقابل وزارة العدل هاتف 037723276 فاكس 037200055 .
  الدار البيضاء: دار الثقافة- 32- 34 هاتف 022302375- 022307644- فاكس 0220006511- 022443048.
- تونس: مركز الموسوعات والكتاب- نهج أحمد البليلي هاتف 71335829 فاكس 71342124 .
- الجزائر: أمين للتسويق الدولي للكتاب العلمي والجامعي- تلفاكس 21321773355+ حسين داي (16040) الجزائر.
  الدار الجزائرية المصرية للكتاب تلفاكس 21321541135+ .
  دار الكتاب للبحث العلمي هاتف 0272994257 الجزائر.
  دار بهاء الدين للنشر والتوزيع- جامعة متوري قسنطينة- عمارة الآداب رقم 18- هاتف وفاكس 0021331904141.
  دار الوليد للتوثيق- فيلا رقم 05 حي اللوز بن عمران بو مرداس- تلفاكس 21324830310+ .
  دار النهضة الجزائرية- تجزئة ن2- قطعة رقم 93- إدارية الجزائر- هاتف 021353508+ .
- السودان: الخرطوم- الأستاذ الدكتور عباس محجوب- هاتف 249122468208+- 249912581660+.
- العراق: دار دجلة - بغداد - مدخل شارع السعدون - عمارة فاطمة - هاتف: 96418170792+



إربد - شارع الجامعة - بجانب البنك الاسلامي
تلفون: 27272272-00962 خلوي: 079/5264363
فاكس: 27269909-00962
صندوق بريد (3469) الرمزي البريدي (21110)
البريد الإلكتروني almalktob@yahoo.com
almalktob@hotmail.com



جدارا للكتاب العالمي
للنشر والتوزيع
عمان-العبدلي-مقابل جوهرة القدس
خلوي: 079/5264363

KANSO PRINTING
LEBANON - BEIRUT +961 1 471357
JORDAN - AMMAN - +962 79 6642916


ISBN 978-9957-70-046-4
9 789957 700461